Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung 24

Elissa Pustka (éd.)

La bande dessinée

Perspectives linguistiques et didactiques



La bande dessinée

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 24

Elissa Pustka (éd.)

La bande dessinée

Perspectives linguistiques et didactiques



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
http://dnb.dnb.de abrufbar.

Elissa Pustka
ORCID 0000-0001-6328-087X
Institut für Romanistik
Universität Wien
Österreich
DOI: https://www.doi.org/10.24053/9783823394860

Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen
Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384
ISBN 978-3-8233-8486-1 (Print)
ISBN 978-3-8233-9486-0 (ePDF)
ISBN 978-3-8233-0378-7 (ePub)

Sommaire

Préface 9

Introduction

Elissa Pustka
La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE 13

Linguistique

Stefanie Goldschmitt & Nathalie Metzel
« C'est mon modèle, mon père. » – une preuve d'amour par la dislocation 57

Frédéric Nicolosi
« Français, français… du moment que tout le monde il me comprend ! ». Les usages du français dans les dialogues de bande dessinée. Aspects grammaticaux dans *Les Bidochon* de Christian Binet 87

Greta Schlintner
« Faudrait pas vieillir, tiens. ». La négation sans (et avec) *ne* dans *Les Vieux Fourneaux* 123

Sabine Leis
La négation sans (et avec) *ne* dans *Les cahiers d'Esther* et *L'Arabe du futur* . 153

Beate Kern
L'oralité mise en scène dans la bande dessinée dans une perspective diachronique : *Tintin* (1929–1976), *Astérix* (1959–) et *Titeuf* (1993–) 179

Frank Paulikat
Le Journal de Mickey – l'oralité fictive à travers les traductions françaises des bandes dessinées Disney 205

Nathalie Mälzer
Le transfert de l'humour dans les traductions allemandes de *Spirou et Fantasio* 225

Linguistique et didactique

Anke Grutschus
« Ça nous fait trop goleri. ». La mise en scène de la langue des jeunes dans la bande dessinée et son utilisation en tant que ressource didactique 265

Benjamin Massot
« C'est bon, mais on dirait pas comme ça. ». Approches linguistiques et didactiques de l'idiomaticité : syntaxe, structure informationnelle et bande dessinée 295

Karoline Heyder
Activités autour de dictionnaires en classe de FLE : découvrir les variétés linguistiques à partir de la bande dessinée québécoise *Paul à la campagne* . 335

Didactique

Corinna Koch
« On va se schtroumpfer ! ». Les potentiels didactiques du mot passe-partout *schtroumpf* des bandes dessinées *Les Schtroumpfs* de Peyo en classe de FLE 371

Elissa Pustka, Carina Altreiter, Jana Grabher, Selma Marie Hagel, Cathleen Kellner, Bettina Kögl, Mona Schwitzer
„Die beste Werbung für frankophone Comics ist guter Französischunterricht". Expertinnen-Interview mit Corinna Koch 401

Linda Bäumler
Merde, putain, ta gueule – Doit-on enseigner les gros mots en cours de FLE ? . Le potentiel de la bande dessinée 413

Karin Le Bescont
Apprendre les émotions avec la BD : l'exemple de la BD à succès *Seuls* . . . 443

Ulrike C. Lange
Von (Super-)Heldinnen und Sachthemen: Feministische *BD de non-fiction* im Französischunterricht 467

Kay Schwemer
Comic-Dystopien im Französischunterricht. Überlegungen zum Raum in einem populären Genre und zur methodischen Umsetzung im Literaturunterricht mit *bandes dessinées* 495

Dietrich Grünewald
„Zeichne mir ein Schaf.“ . *Der kleine Prinz* von Antoine de Saint-Exupéry als Comic-Adaption 521

Préface

L'idée de ce livre est née à la suite de la section « L'oralité mise en scène : morphosyntaxe et phonologie » avec Andreas Dufter et David Hornsby tenue au 11e Congrès des francoromanistes allemand.e.s et qui a mené à la publication de deux numéros spéciaux en 2021/22 : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie » dans le *Journal of French Language Studies* 31(3) et « L'oralité mise en scène dans la littérature : aspects sémiotiques et linguistiques » dans la *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur* 130(1). Un seul article traitait alors de l'oralité mise en scène dans la bande dessinée, celui d'Anke Grutschus et Beate Kern dans le JFLS, et je trouvais qu'il valait la peine d'approfondir ce sujet, notamment dans une perspective didactique, car la mise en scène de l'oral dans la BD permet particulièrement bien d'attirer l'attention des apprenant.e.s sur les caractéristiques du français parlé comme la négation sans *ne* ou l'interrogation par intonation.

Ce volume a été édité pendant la pandémie de Covid-19, alors que les voyages et enquêtes de terrain n'étaient plus possibles, que les congrès et workshops scientifiques avaient été suspendus. Par moment, nous ne pouvions même plus entrer dans nos bureaux à l'université, les bibliothèques étaient fermées. Ce qui fonctionnait encore, c'était *Amazon*. Il était alors possible de voyager dans d'autres mondes à travers les bandes dessinées, qui – contrairement à nous – avaient encore le droit de passer les frontières. Pour la communication scientifique, certains ont essayé d'imiter les rencontres sur place au moyen de vidéoconférences et les ont même multipliées en surmontant les contraintes de temps et d'espace imposées par les voyages réels. Personnellement, j'ai préféré développer les échanges par écrit, notamment par le feedback anonyme entre pairs, qui souvent permet de retravailler ses idées et les textes de façon beaucoup plus intense que les discussions dans le cadre de conférences. Chaque article de ce volume a été relu d'abord par moi-même et ensuite par deux évaluateurs/évaluatrices anonymes externes. Je les remercie pour leur travail !

Je voudrais également adresser mes remerciements à Daniel Reimann et Andrea Rössler pour avoir accepté ce volume dans la collection « RFU – Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung » et à Kathrin Heyng de la maison d'édition Narr pour avoir accompagné la publication du volume du début à la fin. Un grand merci aussi à Cornelia Arbeithuber, Helga

Auer et Lydia Burnautzki pour le formatage et à Frédéric Nicolosi pour sa relecture du volume entier !

Vienne, le 1er juin 2022
Elissa Pustka

Introduction

La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE

Elissa Pustka

1. Introduction[1]

Comment imaginer l'histoire de la bande dessinée sans *Astérix*, *Lucky Luke* et *Tintin* – et comment imaginer la culture française (et belge) sans la bande dessinée ? Malgré l'histoire d'amour presque centenaire entre la bande dessinée et la langue française, il faudra attendre le XXIème siècle pour voir se multiplier les études linguistiques et didactiques sur la question (p. ex. Grutschus/Kern 2021, Morys 2018 ; *cf.* section 8 et 9).[2] Et bien que la bande dessinée constitue un média de masse qui attire particulièrement les jeunes, elle se fait plutôt rare à l'école en comparaison à la littérature et au film. L'objectif de ce volume est de nourrir ce champ scientifique émergeant d'un nombre important de nouvelles contributions dans une perspective linguistique et/ou didactique. Il met un accent particulier sur l'oralité mise en scène dans la bande dessinée (négation sans *ne*, interrogation par intonation, etc.) et souligne les possibilités d'en faire usage dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), notamment en contexte germanophone.

2. Définition de la bande dessinée

Avant de commencer, il convient de définir ce que nous entendons par *bande dessinée,* appelée également *BD* [bede] ou *bédé*.[3] De nos jours, il semble clair que la bande dessinée n'est « ni une forme hybride de la littérature et de la peinture, ni une sorte de 'cinéma sur papier' » (Mouchart 2016 : 106). Mais nous

---

1 Je remercie Marc Chalier, Anke Grutschus, Benjamin Massot, Beate Kern, Corinna Koch et Frédéric Nicolosi, pour la relecture critique de cet article.

2 Fresnault-Deruelle (1971), Fischer (1984) et Marxgut (1988) peuvent être considérés comme pionniers dans ce domaine.

3 Cette abréviation est critiquée par Groensteen (2006 : 21) étant donnée sa nature « infantilisante ».

ne pouvons pas fournir ici un nombre exact de traits (p. ex. « sequential art », Eisner 1985 ; *cf.* aussi McCloud 1993 : 17) qui seraient communs à toutes les bandes dessinées et qui les délimiteraient notamment des caricatures ou des albums pour enfants, écrits et/ou dessinés par ailleurs souvent par les mêmes auteur.e.s (p. ex. René Goscinny avec *Le Petit Nicolas* et *Astérix*). Il ne s'agit donc pas d'une catégorie discrète, homogène et stable, mais plutôt d'un concept qui a émergé historiquement et qu'on arrive mieux à cerner dans le cadre de la théorie du prototype (*cf.* Rosch 1975), avec des représentants exemplaires et des frontières floues, qui s'applique aussi bien aux concepts du langage quotidien qu'aux termes scientifiques (*cf.* Koch 1998).

Dans le cadre de cette approche théorique, on ne trouvera pas une seule définition de la bande dessinée, mais plusieurs, variant au moins en fonction de la région dans le monde, de l'époque et de la génération : elle ne sera pas la même aux États-Unis, en France et au Japon, et évoluera entre les années 1950 et l'époque contemporaine, elle ne sera pas la même non plus pour les adultes et pour les jeunes (*cf.* section 4). Ainsi le prototype pour une grande partie des adultes francophones (et germanophones) d'aujourd'hui sera-t-il sans doute *Astérix*, avec ses histoires fictives sous forme de cases et bulles. Le terme de *bande dessinée* englobe cependant aussi les mangas et les romans graphiques (*cf.* Schikowski 2014 : 27 ; *cf.* aussi section 5), et à l'intérieur de chaque catégorie différents genres, p. ex. humoristique, aventure, western, fantastique, science-fiction, historique, polar, érotique etc. (*cf.* Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020 : 30). Leur style de dessin et d'écriture peut encore différer.

Aux marges de la catégorie, on situera des exemplaires comme *La Mouche* de Lewis Trondheim (1995) sans texte, la BD reportage *Le Photographe* d'Emmanuel Guibert (2003–2006), qui comprend aussi de nombreuses photos, le roman graphique *My Favorite Thing Is Monsters* d'Emil Ferris (2017 ; Fauve d'or 2019), adoptant le style d'un cahier de dessin qui dépasse le principe de la séquence de cases, avec beaucoup de texte en dehors des bulles, les BD de vulgarisation scientifique comme *Philocomix* (2020) de Jean-Philippe Thivet, Jérôme Vermer et Anne-Lise Combeaud, ou les blogs BD comme *Ma vie est tout à fait fascinante* par Pénélope Bagieu (www.penelope-jolicoeur.com ; Bagieu 2012). Dans les États-Unis des années 1950, en revanche, le prototype était plutôt constitué de *comic strips* humoristiques dans les journaux, p. ex. les *Peanuts* de Charles M. Schulz, le terme anglais *comic* '(aujourd'hui également) bande dessinée' signifiant littéralement 'comique'. Pour les jeunes Français.e.s d'aujourd'hui, finalement, ce sont souvent les mangas qui sont considérés comme des exemples prototypiques alors qu'ils paraissent peut-être marginaux aux personnes plus

âgées. Il serait bien évidemment nécessaire de mener des études empiriques parmi des spécialistes et des non-spécialistes pour approfondir cette piste.

3. La bande dessinée – un art populaire

Pendant longtemps, la bande dessinée a été stigmatisée pour « son contenu pulsionnel et violent », « la teneur grotesque et caricaturale des illustrations » et « la pauvreté du texte » (Rouvière 2020 : 244). Les reproches allaient jusqu'à dire que les bandes dessinées rendaient analphabètes et criminels (*cf.* Knigge 2016 : 19). Groensteen (2006), dans son essai *Un objet culturel non identifié*, parle encore de « handicaps symboliques ». On y trouve entre autres les caractérisations suivantes : « Texte et image : les noces impossibles », « Le péché d'infantilisme » et « La tâche ingrate d'amuser » (Groensteen 2006 : 23, 32, 47).

Toutefois, depuis les années 1960, la bande dessinée est considérée en France comme le '9ème art' (*cf.* Mouchart 2016 : 7). Le *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*, notamment, témoigne de cette reconnaissance particulière. Depuis 1974, il récompense une fois par an les meilleurs albums par son Fauve d'or (une sélection de lauréat.e.s se trouve à la section 6). D'autres festivals de bande dessinée en France sont le *Quai des Bulles* à Saint-Malo (depuis 1981) et *BD à Bastia* (depuis 1994). En Allemagne, le festival de bande dessinée le plus important est le *Comic-Salon Erlangen* (depuis 1984) avec son prix *Max-und-Moritz-Preis.* Aux États-Unis, le festival le plus important est la *Comic-Con International* à San Diego (depuis 1970) avec son prix Eisner (*Will Eisner Comic Industry Awards*).

De plus, à Paris, les expositions s'enchaînent (p. ex. « Gaston, au-delà de Lagaffe » au Centre Pompidou, 07/12/2016–10/04/2017 ; « Hergé » au Grand Palais, 28/09/2016–15/01/2017). Il existe même trois musées consacrés intégralement à la bande dessinée francophone : le *Musée de la BD* (ouvert en 1989 ; https://www.cbbd.be) et le *Musée Hergé* à Bruxelles (ouvert en 2009 ; https://www.museeherge.com) ainsi que la *Cité internationale de la bande dessinée et de l'image* à Angoulême, qui comprend notamment un musée, plusieurs bibliothèques, une résidence d'artistes et un centre de congrès (ouverte en 2009 ; http://www.citebd.org). Le Ministère de la Culture a finalement déclaré l'année 2020 comme « année de la BD » (https://www.bd2020.culture.gouv.fr).

Ce processus de légitimation va de pair avec l'intégration successive de la bande dessinée dans les programmes scolaires. Des enquêtes actuelles montrent cependant qu'elle reste encore assez marginale (*cf.* également section 9). Cela semble être dû entre autres à son absence dans les cursus universitaires, notamment dans la formation des enseignant.e.s, ainsi que dans la recherche,

notamment en didactique (*cf.* Rouvière 2020 : 244–246). Un des objectifs de cet ouvrage est de combler cette lacune dans le domaine de la linguistique et de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

4. Histoire de la bande dessinée

À quel moment commence l'histoire de la bande dessinée ? Le grand théoricien américain du *comic*, McCloud (1993 : 10–15, 141–142), nous renvoie à l'art préhistorique, aux hiéroglyphes égyptiens et mexicains ainsi qu'à la tapisserie de Bayeux. Cohn (2012 : 18) préfère parler dans ces cas d''usages de langage visuel' que de *protocomics*. À l'époque moderne, on cherche les origines de la bande dessinée soit dans l'œuvre clé de la 'littérature en estampes', *Les Amours de Monsieur Vieux Bois* (1827) du Suisse Rodolphe Töpffer – souvent considéré comme « l'inventeur de la BD » (*cf.* Grove 2010 : 86), premier auteur comme premier théoricien (*cf.* Peeters 2022 : 15) –, soit dans le premier *comic strip* intitulé *The Yellow Kid* (1895) de Richard F. Outcault paru dans le journal américain *New York World* (*cf.* McCloud 1993 : 17, Schikowski 2014 : 29, Mouchart 2016 : 18–19). On hésite donc entre une origine littéraire (francophone) et un produit de la culture de masse (américaine). Après la Seconde Guerre mondiale, les mangas japonais s'y ajoutent (*cf.* Groensteen 2005 : 28, Mouchart 2016 : 57). Ils forment une branche assez indépendante de l'histoire de la bande dessinée, même s'il y a des influences réciproques indéniables entre les traditions sur les trois continents (*cf.* Miller 2007 : 53).

Après des décennies de *comic strips* dans les journaux (qui contribuent considérablement à en augmenter les chiffres de vente ; *cf.* Knigge 2016 : 5), les États-Unis vivent le 'Golden Age' du *comic book* dans les années 1940 avec les histoires de super-héros (*Superman*, *Batman*, *Spider-Man*, etc.) ; l''âge d'or' de la bande dessinée franco-belge se déroule un peu plus tard, entre 1950 et 1965, avec les magazines belges *Spirou* (1938–) et *Tintin* (1946–1988) (*cf.* Schikowski 2014 : 82*sqq*, 110*sqq*, Mouchart 2016 : 66*sqq*). Alors que ces deux magazines s'adressent en premier lieu à un public enfantin, le magazine français *Pilote* (1959–1989) cherche à fidéliser des adolescent.e.s et de jeunes adultes, notamment en prépubliant les aventures d'*Astérix* et de *Lucky Luke* (*cf.* Groensteen 2005 : 12, McKinney, Mark 2016 : 57). Leur scénariste René Goscinny, ayant grandi en Argentine et aux États-Unis, avait été par ailleurs fortement influencé par la tradition américaine, notamment par les films de Walt Disney (*cf.* Catel 2019 : 76, Brethes et al. 2022 : 9). La première bande dessinée européenne s'adressant explicitement à un public adulte est *Barbarella* (1964) de

Jean-Claude Forest, une aventure de science-fiction érotique, vendue à 200 000 exemplaires après avoir été interdite par la censure (*cf.* Knigge 2016 : 25).

Les rapports entre bande dessinée et dessin animé sont étroits. Ainsi *Mickey Mouse* apparaît-il pour la première fois dans le dessin animé *Steamboat Willie* de Walt Disney en 1928 et devient également un personnage de bande dessinée à partir de 1930 (l'oncle Picsou, en revanche, naît directement sur papier ; *cf.* Mouchart 2016 : 103). Dans le cas de *Lucky Luke* et d'*Astérix*, le passage d'un média à l'autre se fait dans la direction inverse : ils apparaissent à partir de 1946/1961 sur papier et à partir de 1971/1967 à l'écran (sous forme de long-métrage dans le cas d'*Astérix* et de série dans celui de *Lucky Luke*). L'adaptation en dessin animé se fait au-delà des frontières et des époques : *Les Schroumpfs*, créés en 1958 par le Belge Peyo, sont à la base d'une série télévisée américano-belge (*The Smurfs*, 1981–1989) et de trois films américains (2011, 2013, 2017). Une nouvelle série franco-belge en 3D est diffusée depuis 2021 (*cf.* Gaumer 2004 : 707–708). Pour ce qui est des changements de médium, on observe aussi que les bandes dessinées s'autonomisent du journal du dimanche : elles se trouvent publiées, d'une part, sous forme d'albums (p. ex. *Tintin* à partir de 1929) et, d'autre part, dans des magazines comme le *Journal de Mickey* (à partir de 1934), qui se vend à 500 000 exemplaires par semaine (*cf.* Gaumer 2004 : 40).

À partir des années 1960–1970, on observe l'apparition du roman graphique. En Europe, *Una ballata del mare salato* ('La Ballade de la mer salée'), publiée en 1967 en tant que premier volume de la série *Corto Maltese* d'Hugo Pratt, peut être considérée comme l'une des premières publications de ce type (*cf.* Platthaus 2008 : 31). Le terme anglais *graphic novel* pour sa part apparaît pour la première fois aux États-Unis, sur la couverture de l'œuvre *A Contract with God* (1978) de Will Eisner (*cf.* Groensteen 2007 : 17, Mouchart 2016 : 50, Eder 2016 : 156). Une autre œuvre américaine qui fait époque est *Maus* d'Art Spiegelman (1980–1991), récompensée en 1992 par le prix Pulitzer (*cf.* Mouchart 2016 : 50). L'auteur y retrace l'histoire de ses parents qui ont survécu à Auschwitz, les humains étant représentés par des animaux (les Polonais par des cochons, les nazis par des chats et les Juifs par des souris ; *cf. Maus* 'souris' en allemand). À cette époque, on assiste également en France à un nouveau type de bande dessinée d'auteur.e, tout d'abord appelé « Roman BD » (en 1980, par l'éditeur Flammarion ; *cf.* Groensteen 2006 : 75), et ensuite – en tant que calque de l'anglais – *roman graphique*.

Deux institutions centrales de ce nouveau courant sont les maisons d'édition *Futuropolis* (1974–1987, fondée par Étienne Robial et Florence Cestac) et *L'Association*, fondée en 1990 entre autres par Lewis Trondheim. La plus grande réussite de cette dernière restera certainement *Persepolis* (2000–2003) de Marjane Satrapi, best-seller international traduit en 25 langues et vendu à plus d'un

million d'exemplaires (*cf.* Schikowski 2014 : 243, Knigge 2016 : 34). Porté à l'écran en 2007, le long métrage d'animation correspondant obtient le prix spécial du jury du Festival de Cannes 2007 et est nommé pour l'Oscar du meilleur film d'animation 2008. En 2012, *Le Chat du rabbin*, basé sur la bande dessinée du même titre par Joann Sfar, obtient le César du meilleur film d'animation ; en 2014, c'est *Aya de Yopougon* de Marguerite Abouet et Clément Oubrerie qui obtient ce même César. À l'inverse, l'auteur de bande dessinée Riad Sattouf sort d'abord son film *Les Beaux Gosses* (2009), avec deux nominations aux Césars en 2010, puis, en 2021 seulement, une bande dessinée autour de son acteur principal : *Le jeune acteur*.

Une particularité française est le journal hebdomadaire satirique *Charlie Hebdo*, fondé en 1970. Plusieurs grand.e.s auteur.e.s de la bande dessinée française y travaillent, comme Riad Sattouf (qui y a publié entre 2004 et 2012 *La Vie secrète des jeunes*) et Joann Sfar, le « chef de file de la 'Nouvelle BD française' », c'est-à-dire « l'artiste le plus connu du mouvement alternatif surgi au début 1990 » (Baron-Carvais 2007 : 30) (*cf.* section 6). On trouve également des prépublications dans d'autres médias de masse, comme *L'Obs* (où Riad Sattouf publie *Les cahiers d'Esther* depuis 2015). De plus, à côté de *Spirou* (*cf. supra*), il existe aujourd'hui un autre magazine mensuel spécialisé dans la bande dessinée : *Fluide Glacial* (fondé en 1975 et dans lequel Riad Sattouf a publié *Pascal Brutal*). De nombreux nouveaux magazines pour enfants ont aussi vu le jour, tels que *J'aime lire* (1977–), avec des héros de bande dessinée comme *Ariol, Anatole Latuile* ou *Tom-Tom et Nana*, et le *Magazine Mortelle Adèle* (2019–).

Les personnages de bande dessinée s'autonomisent de plus en plus de leur support papier. Deux parcs à thème voient le jour à une trentaine de kilomètres de Paris : le *Parc Astérix* en 1989 et *Euro Disney Resort/Disneyland Paris* en 1992. En 1989, le parc *Big Bang Schtroumpf* (aujourd'hui *Walygator Grand-Est*) est créé en Moselle. En 2018, le *Parc Spirou*, dont l'univers regroupe entre autres Lucky Luke, Gaston Lagaffe ou encore Boule et Bill, ouvre ses portes dans le Sud de la France. De plus, le merchandising rend les héros de bande dessinée omniprésents sur les t-shirts, tasses et autres. Actuellement, les enfants connaissent, par ailleurs, souvent tout d'abord (ou uniquement) les personnages comme Snoopy, Garfield ou Superman, et non (ou pas encore) les bandes dessinées correspondantes. Une autre pratique culturelle basée sur la bande dessinée est le *cosplay*, originaire des États-Unis et très répandue au Japon : le déguisement en personnage de bande dessinée.

Depuis 2000, on assiste à un « nouvel âge d'or » (Mouchart 2016 : 10) de la bande dessinée en France. D'après l'institut d'études de marché Growth from Knowledge (GfK), 85 millions d'exemplaires de bandes dessinées ont été vendus

en France en 2021 (+ 60 % par rapport à 2020), ce qui correspond à un livre sur quatre. 55 % des BD vendues sont des mangas (+ 107 %) et parmi les cinq titres les plus vendus figurent le nouvel album d'Astérix *Astérix et le Griffon* (à 1,5 million d'exemplaires) et quatre mangas (à plus de 200 000 exemplaires chacun) : *Naruto* vol. 1 et 2, *Demon Slayer* vol. 1, *One Piece* vol. 1 (*cf. Le Monde* du 27/01/2022 ; https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/).

Ce bref aperçu de l'histoire de la bande dessinée a déjà donné une première idée de l'émergence de différents types de bandes dessinées au fil du temps : du *comic strip The Yellow Kid* en passant par les *comic books* de super-héros et les séries d'albums classiques comme *Astérix* pour en arriver aux mangas et romans graphiques. La section suivante explique cette typologie en détail, du point de vue français.

5. Typologie de la bande dessinée d'expression française

Il n'existe pas de typologie universelle de la bande dessinée. On observe notamment des différences entre les États-Unis, où les albums d'*Astérix* figurent parmi les romans graphiques, et la France, où les *comics* [kɔmiks] de super-héros américains constituent un genre à part. Pour notre tour d'horizon de la bande dessinée d'expression française, nous nous limiterons ici à une présentation des séries d'albums classiques (section 5.1), des romans graphiques (section 5.2) et des mangas (section 5.3). En revanche, nous écartons le cas des bandes dessinées en ligne ou BDz (angl. *webcomics* ; *cf.* Mouchart 2016 : 158, Knigge 2016 : 35) comme *Lapin* par Phiip (https://lapin.lapin.org) ou le blog BD (ou bédéblog) *Ma vie est tout à fait fascinante* par Bagieu (www.penelope-jolicoeur.com ; Bagieu 2012).

5.1 Séries d'albums classiques

Les séries d'albums sont certainement le type de bande dessinée le mieux connu par les lecteurs et lectrices européen.e.s adultes : le format « 48CC » – 48 pages, cartonné et en couleurs – représente ce que nous connaissons bien à travers *Astérix* ou encore *Tintin*. C'est le format par excellence de la bande dessinée franco-belge à partir de 1929.

Les séries classiques de la bande dessinée franco-belge ont un succès mondial : les chiffres de vente de *Tintin* s'élèvent à plus de 230 millions d'albums, ceux d'*Astérix* même à plus de 320 millions (*cf.* Schikowski 2014 : 15). Leur parution commence entre 1929 et 1961, et seul *Tintin* a cessé de paraître après le décès de son auteur, Hergé (1907–1983). Le tableau 1 donne un aperçu des grandes séries classiques d'expression française.

Titre	Auteurs	Pays	Années de parution
Tintin	Hergé	Belgique	1929–1986
Spirou & Fantasio	Jijé, André Franquin	France/Belgique	1938–2016
Lucky Luke	Morris / René Goscinny, etc.	Belgique	1947–
Blake & Mortimer	Edgar P. Jacobs	Belgique	1950–
Les Schtroumpfs	Peyo	Belgique	1958–
Boule & Bill	Jean Roba, Laurent Verron, etc.	Belgique	1959–
Gaston	André Franquin	France/Belgique	1960–
Astérix	René Goscinny / Albert Uderzo ; Jean-Yves Ferri / Didier Conrad	France	1961–

Tab. 1 : Les séries d'albums classiques de la bande dessinée franco-belge.

En plus de ces séries classiques qu'ont déjà lues les grands-parents actuels pendant leur enfance, il existe toute une gamme de nouvelles séries destinées aux premier.ère.s lecteur.rice.s (*Mortelle Adèle*, *Ariol*, *Anatole Latuile*, etc.) et aux enfants de 9 à 12 ans (*Lou !*, *Seuls*, *Les Légendaires*). Parmi les 50 BD les plus vendues en 2021 figurent 15 volumes de *Mortelle Adèle* (https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/) ! Pour les adolescent.e.s, il convient de mentionner *Titeuf* (1 800 000 titres vendus en 2006 ; Baron-Carvais 2007 : 97), *Les Profs* et *Les Sisters*, qui se prêtent également à être étudiés en cours de FLE. Le tableau 2 liste ces albums de jeunesse actuels dans l'ordre chronologique de parution de leur premier volume.

Titre	Auteur.e.s	Pays	Années de parution
Titeuf	Zep	Suisse	1992–
Ariol	Emmanuel Guibert / Marc Boutavant	France	1999–
Les Profs	Erroc / Pica, etc.	France	2000–
Les Légendaires	Patrick Sobral	France	2004–
Lou !	Julien Neel	France	2004–2018

Seuls	Fabien Vehlmann / Bruno Gazzotti	Belgique/France	2006–
Les Sisters	Christophe Cazenove / William	France	2008–
Anatole Latuile	Anne Didier / Olivier Muller / Clément Devaux, etc.	France	2011–
Mortelle Adèle	Antoine Dole	France	2012–

Tab. 2 : Les séries d'albums de jeunesse actuels.

5.2 Romans graphiques

Le terme de *roman graphique* est encore aujourd'hui sujet à discussion : cette dénomination est-elle simplement une stratégie de marketing pour aborder de nouveaux groupes cibles (notamment les adultes et plus partculièrement les femmes) ou désigne-t-elle vraiment un genre nouveau (« point de rencontre entre littérature et bande dessinée », Pietrini 2012 : 91) ? Pour cerner cette nouvelle catégorie, on peut de nouveau faire appel à la théorie du prototype (*cf.* déjà section 2 pour la définition de la *bande dessinée*). Les traits communément mentionnés pour caractériser le roman graphique et le distinguer des albums classiques (*cf.* section 5.1), listés dans l'encadré suivant, ne sont donc ni nécessaires ni suffisants.

Caractéristiques des romans graphiques

- format : plus libre (en opposition au « 48CC » ; *cf.* section 5.1)
- mise en page : plus libre (contrairement au « 'corset' des bandes, des cadres et des bulles », Groensteen 2007 : 17)
- longueur : plus long
- séries : moins souvent
- prix : plus élevé
- points de vente : en librairie plutôt qu'en kiosque ou en grande surface
- public : plus adulte, plus féminin, plus cultivé
- ambition littéraire
- sous-types : autobiographie, adaptation littéraire, bande dessinée de reportage, bande dessinée d'information

(*cf.* Groensteen 2007 : 17, Miller 2007 : 57–59, Mouchart 2016 : 50, Eder 2016 : 156–159, Pietrini 2012 : 91–92)

Depuis plusieurs décennies, le roman graphique ou la bande dessinée d'auteur.e connaît un essor sans équivoque en France. Le Festival d'Angoulême met en valeur la qualité des œuvres et la créativité des auteur.e.s (*cf.* également section 6). Ici, nous nous limitons à illustrer les quatre principales catégories de romans graphiques introduites ci-dessus dans l'encadré par des exemples en langue française :

- **(Auto-)biographie :** *Persepolis* de Marjane Satrapi (2000–2003), *Aya de Yopougon* de Marguerite Abouet (2005–2010), *Olympe de Gouges* de Catel et José-Louis Bocquet (2012), *L'Arabe du Futur* de Riad Sattouf (2014–), *La Légèreté* de Catherine Meurisse (2016), *Les Strates* de Pénélope Bagieu (2021) ;
- **Adaptation littéraire :** *Gemma Bovery* de Posy Simmonds (2001 ; orignal en anglais), *Le Petit Prince* de Joann Sfar (2008 ; *cf.* l'article de Grünewald dans ce volume), *L'Étranger* de Jacques Ferrandez d'après Albert Camus (2013), *La gloire de mon père* d'Éric Stoffel, Serge Scotto et Morgann Tanco d'après Marcel Pagnol (2015) ;
- **BD reportage ou documentaire :** *Le Photographe* d'Emmanuel Guibert (2003–2006), *Les Mauvaises Gens* (2005) d'Étienne Davodeau et *Dans la Combi de Thomas Pesquet* de Marion Montaigne (2017), le « père de la BD reportage » (Mack 2006) étant l'Américain Joe Sacco avec notamment *Gaza 1956* (2010) ;
- **BD d'information, en particulier BD pédagogique/éducative et BD de vulgarisation scientifique :** *L'Histoire de France en BD* par Dominique Joly et Bruno Heitz (2010–2017), *Philocomix* (2020) de Jean-Philippe Thivet, Jérôme Vermer et Anne-Lise Combeaud.

Ici encore, les frontières ne sont pas claires. Souvent, les quatre catégories se combinent : ainsi les *Chroniques de Jérusalem* de Guy Delisle (2011) se situent-elles entre autobiographie et reportage, et *Goupil ou face* de Lou Lubie (2021) entre autobiographie et vulgarisation scientifique.

Un cas spécial constituent les méta-comics : les bandes dessinées sur la bande dessinée. Parmi ces bandes dessinées de vulgarisation scientifique, on trouve en français *Bande dessinée. Apprendre et comprendre* de Lewis Trondheim et Sergio García (2006) et *La Bande dessinée* de Bastien Vivès (2013) (leurs prédécesseurs américains célèbres étant *Comics and sequential art* de Will Eisner 1985 et *Understanding Comics : The Invisible Art* de Scott McCloud 1993). D'autres bandes dessinées sur la bande dessinée sont la biographie *Le roman des Goscinny* de Catel (2019) – avec de nombreuses reproductions de ses carnets de croquis, de scénarios et de lettres – et la BD reportage *Les ignorants : Récit d'une initiation croisée* d'Étienne Davodeau (2021). Plusieurs bandes dessinées traitent

des attentats de Charlie Hebdo en 2015, p. ex. *La Légèreté* de Catherine Meurisse (2016) et *Dessiner encore* de Coco (2021).

5.3 Mangas

Les mangas sont apparus au Japon après la Seconde Guerre mondiale. En japonais, le terme désigne à la fois les bandes dessinées et les dessins animés japonais, appelés *animés* en français. Alors que les premières (co)productions filmiques d'entreprises japonaises et européennes datent déjà des années 1970 (p. ex. *Heidi* en 1974, *Maya l'abeille* en 1975), les mangas ne font leur entrée dans le marché international qu'à partir de la sortie du film *Akira* en 1988, se basant sur des mangas parus entre 1982 et 1990 (*cf.* Knigge 2016 : 35, Guilbert 2020 : 438). Le Japon est aujourd'hui de loin le pays publiant le plus de bandes dessinées au monde. Les mangas ont tout d'abord été publiés dans des magazines de mangas (hebdomadaires, bimensuels ou mensuels) – on en compte à peu près 270 –, avant d'être publiés sous forme de livres (*cf.* Köhn 2016 : 249). Les caractéristiques typiques des mangas sont listées dans l'encadré suivant.

Caractéristiques des mangas

- format : poche
- direction de lecture : de droite à gauche
- couleur : noir et blanc, couverture en couleur
- images : particulièrement expressives et dynamiques, scènes souvent présentées au ralenti avec beaucoup de détails sur la situation vue de différentes perspectives, « grands yeux et chevelures en pointes » (Guilbert 2020 : 438)
- longueur : plus long, p. ex. *Naruto* : env. 175–200 pages par tome
- prix : bas (et ainsi accessibles à tous âges et milieux sociaux), p. ex. 6,85 EUR pour un volume de *Naruto* en France
- public : différents types pour différents âges et sexes (p. ex. *shōnen* pour les garçons de 8 à 18 ans, *shōjo* pour les filles de 8 à 18 ans) ; drame, fantasy, science-fiction, relations sentimentales, pornographie, etc.

(*cf.* Groensteen 2005 : 28–29, Schikowski 2014 : 148–156, Mouchart 2016 : 56–57, Köhn 2016 : 249, Knigge 2016 : 18, Guilbert 2020 : 438)

Le Japon possède de loin le plus grand marché de bandes dessinées au monde. Or, le deuxième marché du manga après le Japon se trouve en France. Les mangas y arrivent pendant les années 1990 avec *Akira* et *Dragon Ball* – et parallèlement en

tant que séries télévisées et livres de poche (*cf.* Mouchart 2016 : 56–57, Guilbert 2020 : 438–439). Alors que le style de narration reste étrange pour la plupart des adultes de la génération *Astérix*, c'est justement cette nouveauté qui permet aux adolescent.e.s d'y trouver leur propre média (*cf.* également Platthaus 2008 : 98) :

> [...] les mangas semblent avoir permis au média bande dessinée de toucher un nouveau public, peu attiré par les formes narratives et le graphisme des albums francophones. (Mouchart 2016 : 56–57)

Les mangas ont tellement de succès en France qu'on parle volontiers de « mangamania » (Groensteen 2006 : 91), « mangalisation » (Baron-Carvais 2007 : 96, Guilbert 2020 : 439) et de « mangados » (mot-valise composé de *manga* et *ado(lescent)* ; Détrez/Vanhée 2012). En plus de cette nouveauté et des bas prix, Groensteen (2006 : 91–92) rapporte ce succès au fait que la jeunesse française avait déjà développé un goût pour l'animation japonaise à travers les dessins animés, diffusés dans l'émission de télévision culte *Club Dorothée* (p. ex. *Dragon Ball*).

Aujourd'hui, les mangas constituent 55 % des exemplaires vendus sur le marché français de la bande dessinée (*cf. Le Monde* du 27/01/2022). En tête des ventes, on retrouve *Naruto* (*cf.* section 1). Il faut savoir que les mangas ne se limitent pas aux traductions du japonais, mais qu'il existe également des mangas produits par des auteur.e.s français.e.s. On parle dans ce cas de *Manfra* (mot-valise composé de *manga* et *français*). Les plus connus sont *Dreamland* (qui se situe à Montpellier) et *Radiant* (qui se situe dans un monde imaginaire). Bien que français, ces mangas se lisent également de droite à gauche. *Dreamland*, tout comme la série d'animation correspondante, a même été traduit en japonais ! Alors que les mangas les plus populaires en France sont les *shōnen* (destinés aux garçons ; *cf. supra*), on y trouve également des *shōjo*, destinés aux filles, p. ex. *Nana* et *Sailor Moon*. Le tableau 3 fournit un aperçu des mangas japonais et français les plus connus.

Titre	**Auteur.e.s**	**Pays**	**Années de parution (en France)**
Dragon Ball	Akira Toriyama	Japon	1984–1995, FR : 1993–
Détective Conan	Gōshō Aoyama	Japon	1994–, FR : 1997–
One Piece	Eiichirō Oda	Japon	1997–2020, FR : 2000
Naruto	Masashi Kishimoto	Japon	1999–2014, FR : 2002–2016

Sailor Moon	Naoko Takeuchi	Japon	1992–1997, FR : 1995–1998
Nana	Ai Yazawa	Japon	2000–2009, FR : 2002–2009
Radiant	Tony Valente	France	2006–
Dreamland	Reno Lemaire	France	2013–
My Hero Academia	Kōhei Horikoshi	Japon	2013– , FR : 2016–
Demon Slayer	Koyoharu Gotōge	Japon	2016–, FR : 2017–

Tab. 3 : Les séries de mangas japonais traduits en français et écrits en français.

En plus de ces séries destinées aux adolescent.e.s, il existe également de nombreux mangas individuels qui attirent un public adulte en France. Jusqu'à maintenant, trois mangaka japonais ont reçu le grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de leur œuvre : Akira Toriyama (2013 ; prix du quarantenaire), Katsuhiro Ōtomo (2015) et Rumiko Takahashi (2019). De plus, en 2007, le Fauve d'or pour le meilleur album est attribué à *NonNonBâ* (1977, traduit en français en 2006) de Shigeru Mizuki et Katsuhiro Ōtomo, ce dernier étant l'auteur d'*Akira* (*cf. supra*). En 2003, *Quartier lointain* (1998 ; traduit en français en 2002) de Jirō Taniguchi reçoit l'Alph-Art du scénario.

6. Les auteur.e.s : les bédéistes

En France, les auteur.e.s de bandes dessinées sont des célébrités, scénaristes autant que dessinateur.rice.s, les deux rôles pouvant aussi être réunis dans une même personne. Leur présence dans les médias de masse se voit par exemple dans le nombre d'émissions sur le sujet sur *France Inter* et *France Culture*. Les encadrés suivants présentent une sélection des auteur.e.s vivant.e.s les plus connu.e.s (classé.e.s en fonction de leur date de naissance). Bien qu'originaires des quatre coins de la France et du monde francophone, certain.e.s d'entre eux/elles se rencontrent régulièrement à Paris, notamment à la maison d'édition *L'Association*, ce qui leur a permis de nouer un réseau dense de relations professionnelles et amicales : Joann Sfar publie avec Lewis Trondheim (*Donjon*), Emmanuel Guibert (*La Fille du professeur*) et Pénélope Bagieu (*Stars of the Stars*), Joann Sfar et Marjane Satrapi jouent dans le film *Les Beaux Gosses* de Riad Sattouf (2009), Marguerite Abouet donne sa voix au personnage de l'Africaine dans *Le Chat du Rabbin* (2011) de Joann Sfar, et Riad Sattouf la sienne au *Petit Vampire* (2020) de Joann Sfar.

Il s'agit d'un métier à forte dominance masculine : selon Groensteen (2006 : 69), seules 8 % des scénaristes et dessinateur.rice.s étaient des femmes en 2005. Au grand prix de la ville d'Angoulême, qui vise à récompenser les auteur.e.s de bande dessinée pour l'ensemble de leur œuvre, seules quatre femmes font partie des lauréat.e.s : Claire Bretécher (1940–2020 ; prix du dixième anniversaire) en 1982, Florence Cestac (*1949) en 2000 (*cf.* aussi section 4), la Japonaise Rumiko Takahashi (*1957) en 2019 et la Canadienne Julie Doucet (*1965) en 2022. En 2016, où aucune femme ne se trouvait parmi les 30 nominations, le festival s'est retrouvé accusé de sexisme et de nombreux auteurs (parmi lesquels Joann Sfar, Riad Sattouf et Etienne Davodeau) ont demandé de retirer leur nom de la liste des nominations. Conséquence : six noms d'auteures ont été rajoutés, parmi lesquels Julie Doucet et Marjane Satrapi.

Lewis Trondheim, nom de naissance : Laurent Chabosy (*1964 à Fontainebleau, France)

- Activité : membre fondateur de *L'Association*, fondateur du *Syndicat des Auteurs de Bande Dessinée* (SNAC-BD), création de la mascotte du Festival d'Angoulême : le Fauve
- Œuvres les plus connues : *La Mouche* (1995), *Les Formidables Aventures de Lapinot* (1997–2003), *Donjon* (1998–)
- Distinctions : grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de son œuvre (2006)

Emmanuel Guibert (*1964 à Paris, France)

- Activité : auteur à *L'Association*
- Œuvres les plus connues : *La Fille du professeur* (1997), *Le Photographe* (2003–2006), *Ariol* (1999–)
- Distinctions : prix René Goscinny et Alph-Art coup de cœur pour *La Fille du professeur*, lauréat du prix des libraires de bande dessinée pour *Le Photographe*, grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de son œuvre (2020)

Catel Muller (*1964 à Strasbourg, France)

- Activité : auteure de bande dessinée et illustratrice (également d'albums pour enfants)
- Œuvres les plus connues (dessin) : *Kiki de Montparnasse* (2017), *Olympe de Gouges* (2012), *Joséphine Baker* (2016) (scénario : José-Louis Bocquet), *Le roman des Goscinny* (2019)
- Distinctions : grand prix RTL de la bande dessinée pour *Kiki de Montparnasse* (2007), grand prix littéraire de l'Héroïne Madame Figaro pour *Olympe de Gouges* (2012)

Guy Delisle (*1966 à Québec, Canada)

- Activité : auteur à *L'Association*
- Œuvres les plus connues : *Shenzhen* (2000), *Pyongyang* (2003), *Chroniques de Jérusalem* (2011), *S'enfuir, récit d'un otage* (2016)
- Distinctions : Fauve d'or pour *Chroniques de Jérusalem* (2012)

Marjane Satrapi (*1969 à Rasht, Iran)

- Activité : auteure à *L'Association*
- Œuvres les plus connues : *Persepolis* (2000–2003), *Poulet aux prunes* (2004)
- Distinctions : Alph-Art coup de cœur au Festival d'Angoulême pour *Persepolis* (2001), prix du meilleur album du Festival d'Angoulême pour *Poulet aux prunes* (2004), prix du jury du Festival de Cannes 2007 pour le film d'animation *Persepolis*

Joann Sfar (*1971 à Nice, France)

- Activité : auteur à *L'Association* et pour *Charlie Hebdo*
- Œuvres les plus connues : *La Fille du professeur* (1997), *Donjon* (1998–), *Petit Vampire* (1999–2005), *Le Chat du Rabbin* (2002–2019), *Le Petit Prince* (2008)

- Distinctions : prix René Goscinny et Alph-Art coup de cœur pour *La Fille du professeur*, Prix jeunesse 7–8 ans du Festival d'Angoulême pour *Petit Vampire* (2004), Essentiel Jeunesse du Festival d'Angoulême pour *Le Petit Prince* (2009), César du meilleur film d'animation pour *Le Chat du rabbin* (2012), grand prix de la ville d'Angoulême pour l'ensemble de son œuvre (2002)

Marguerite Abouet (*1971 à Abidjan, Côte d'Ivoire)

- Œuvres les plus connues (scénario) : *Aya de Yopougon* (2005–2010) (dessinateur : Clément Oubrerie)
- Distinctions : prix du premier album au Festival d'Angoulême pour le tome 1 d'*Aya de Yopougon* (2006), César du meilleur film d'animation pour *Aya de Yopougon* (2014)

Riad Sattouf (*1978 à Paris, France)

- Activité : auteur à *L'Association*, pour *Charlie Hebdo* et *Fluide Glacial*
- Œuvres les plus connues : *Retour au collège* (2005), *La Vie secrète des jeunes* (2007–2012), *Pascal Brutal* (2006–2014), *L'Arabe du Futur* (2014–), *Les Cahiers d'Esther* (2015–), *Le jeune acteur* (2021–)
- Distinctions : Fauve d'or pour *Pascal Brutal* (2010), Fauve d'or pour *L'Arabe du futur* (2015)

Catherine Meurisse (*1980 à Niort, France)

- Activité : auteure pour *Charlie Hebdo*
- Œuvres les plus connues : *Moderne Olympia* (2014), *La Légèreté* (2016), *Les Grands Espaces* (2018), *La jeune femme et la mer* (2021)
- Distinctions : prix Töpffer International pour *La Légèreté* (2016), grand prix Töpffer pour l'ensemble de son œuvre (2021)

Pénélope Bagieu (*1982 à Paris, France)

- Activité : blog BD *Ma vie est tout à fait fascinante*
- Œuvres les plus connues : *Ma vie est tout à fait fascinante* (2008), *Joséphine* (2008–2010), *Cadavre exquis* (2010), *Stars of the Stars* (dessin ; 2013), *California Dreamin* (2015), *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent* (2016–2017), *Les Strates* (2021)
- Distinctions : prix SNCF du festival d'Angoulême pour *Cadavre exquis* (2011), prix Eisner pour *Culottées* (2019)

7. Le public : les bédéphiles

Pendant longtemps rangées dans les rayons pour enfants, les bandes dessinées se sont toujours adressées à un public de tous âges : les *comic strips* ne visaient pas seulement à attirer la personne qui achetait le journal, mais également les autres membres de la famille, et les albums classiques comme *Astérix* proposent plusieurs niveaux de lecture. Plusieurs sondages et études empiriques permettent de mieux connaître la composition sociodémographique des bédéphiles en France et en Allemagne. Nous les présentons par la suite.

7.1 En France

Les données dont nous disposons pour les habitudes de lecture et les préférences des Français.e.s proviennent de trois sondages, de 2000, 2006 et 2020. De plus, l'institut d'études de marché Growth from Knowledge (GfK) documente les chiffres de vente.

IFOP (2000)

Un sondage de l'Institut français d'opinion publique (IFOP) de 2000 montre de quelle(s) série(s) de BD les interrogé.e.s possédaient au moins un album :

- *Tintin* : 62 %
- *Astérix* : 56 %
- *Lucky Luke* : 29 %
- *Gaston Lagaffe* : 21 %
- *Boule et Bill* : 19 %
- *Spirou / Le Petit Spirou* : 11 %
- *Achille Talon* : 7 %
- *Les Schtroumpfs* : 7 %

- *Les Bidochon* : 5 %
- *Blake & Mortimer* : 5 %

(*cf.* Baron-Carvais 2007 : 95).

***Intern@ute magazine* (2006)**
Selon un sondage de 2006 effectué par l'*intern@ute magazine*, les BD préférées des Français.e.s sont (n = 659) :

- *Astérix* : 44,3 %
- *Tintin* : 23,5 %
- *Gaston Lagaffe* : 22,9 %
- *Lucky Luke* : 6,1 %
- *Spirou* : 3,2 %

(*cf.* Baron-Carvais 2007 : 95).

CNL (2020)
En 2020, le Centre National du Livre (CNL) a effectué un sondage intitulé « Les Français et la BD » (Vincent Gérard/Chaniot/Lapointe 2020). Les participant.e.s à l'enquête sont 1 000 personnes entre 7 et 15 ans et 1 000 personnes entre 15 et 75 ans. Les résultats les plus importants sont les suivants :

- Âge : 77 % des enfants lisent des bandes dessinées contre 43 % des adultes. Les plus grand.e.s lecteurs et lectrices de BD sont les enfants de 9 à 13 ans (83–87 %) ; à partir de 56 ans, le taux chute sous la marque des 30 %.
- Sexe : les BD ont plus de lecteurs que de lectrices. Parmi les 7 à 15 ans, 70 % des filles et 84 % des garçons lisent des BD, parmi les 16 à 75 ans, 33 % des femmes et 53 % des hommes. La différence est infime entre 10 et 12 ans (80 %/84 %) et forte à partir de 56 ans (17 %/39 %).
- Régularité de lecture : parmi les enfants, 55 % des bédéphiles lisent des BD plusieurs fois par semaine, parmi les adultes, ce ne sont que 31 %.
- Temps passé à lire des BD : les enfants passent 26 minutes par jour durant la semaine et 40 minutes par jour le week-end à lire des BD. Parmi les adultes, ce sont 24 et 37 minutes.
- Types de BD : les albums restent le type le plus apprécié (59 % des enfants, 43 % des adultes), suivis des mangas (29 %/13 %), des magazines spécialisés dans la BD (24 %/11 %), des comics (15 %/10 %) et des romans graphiques (8 %/7 %).
- La BD la plus populaire parmi les Français.e.s est *Astérix* : 10 % des enfants et 15 % des adultes la citent comme BD préférée. *Tintin* reste également en haut du palmarès (4 %/5 %). D'autres séries appréciées par les deux groupes d'âge sont les séries d'albums *Titeuf* et *Les Sisters* ainsi que les mangas *One Piece* et *Naruto*.

Chiffres de vente 2021

Alors que les sondages des années 2000 se focalisaient encore sur les albums classiques, les chiffres de vente montrent l'importance des mangas *Naruto*, *One Piece* et *Demon Slayer* ainsi que de *Mortelle Adèle* en l'an 2021 (*cf.* Tab. 4). Les seuls albums classiques qui y figuraient en 2021 étaient *Astérix* (vol. 39 : *Astérix et le Griffon*, 2021), *Les Aventures de Blake et Mortimer* (vol. 28 : *Le dernier espadon*, 2021), à la place 6, et *Titeuf* (vol. 17 : *La grande aventure*, 2021), à la place 43 (https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/; *cf.* section 1 et 5.1).

N°	Série	Volume	Nombre d'exemplaires vendus
1	*Astérix*	39	1 547 576
2	*Naruto*	1	274 975
3	*Demon Slayer*	1	254 649
4	*Naruto*	2	230 104
5	*One Piece*	1	223 388
6	*Les Aventures de Blake et Mortimer*	28	211 739
7	*Mortelle Adèle*	1	211 547
8	*Demon Slayer*	2	207 487
9	*My Hero Academia*	1	206 943
10	*Naruto*	3	203 222

Tab. 4 : Top 10 des BD les plus vendus en 2021 (https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/).

7.2 En Allemagne

Pour l'Allemagne, nous disposons de trois études par questionnaire sur les habitudes de lecture de bandes dessinées des étudiant.e.s et des élèves.

Koch (2017)

La première est l'étude de Koch (2017). Elle a mené un sondage parmi 932 élèves entre 11 et 18 ans dans trois collèges-lycées du land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, parmi lesquell.e.s 275 apprenaient le français. Les résultats généraux sur leurs habitudes de lecture sont les suivants :

Parmi les 932 élèves interrogé.e.s,

- 41,4 % ne lisent jamais de BD dans leur vie quotidienne ; 19,5 % lisent une BD par an, 20,2 % une par mois, 11,8 % une par semaine et 6,4 % quotidiennement ;
- 50,1 % des filles ne lisent jamais de BD contrairement à 32,6 % des garçons ;
- les élèves de 11/12 ans lisent davantage de BD que ceux ou celles de 13/14 ans et ces dernier.ère.s davantage que ceux ou celles de 15/16 ans ;
- 78,9 % ne lisent jamais de mangas, 4,9 % une fois par an, 6,1 % une fois par mois, 5,0 % une fois par semaine et 4,1 % quotidiennement ;
- 99,0 % connaissent Astérix et Obélix, 98,1 % la Schtroumpfette, 89,9 % Lucky Luke, 88,8 % Tintin, 18,7 % Titeuf et 5,9 % Gaston Lagaffe ;
- 19,5 % aimeraient travailler toutes les semaines avec des BD en cours de langue, 37,2 % au moins une fois par mois, 23,2 % une fois par année scolaire et 18,9 % jamais ;
- 7,6 % aimeraient travailler toutes les semaines avec des mangas en cours de langue, 12,0 % une fois par mois, 13,6 % une fois par année scolaire et 64,9 % jamais.

Concernant l'utilisation de la BD en cours de FLE, les élèves ont donné les réponses suivantes :

- Selon 30,5 % des interrogé.e.s, les BD ne sont jamais utilisées en cours de FLE, selon 26,2 % une fois par année scolaire, selon 32,0 % une fois par mois et selon 10,5 % une fois par semaine.
- Les BD sont davantage utilisées dans les cours de niveau avancé adressés aux élèves de 15/16 ans que dans ceux de niveau plus bas.
- Selon 98,8 % des interrogé.e.s, les mangas ne sont jamais utilisés en cours de FLE, selon 2,2 % une fois par année scolaire, selon 2,2 % une fois par mois et selon 0,7 % une fois par semaine.

Morys (2018)

Morys (2018) a questionné 144 élèves entre 13 et 16 ans ayant participé au concours *Francomics* (*cf.* section 9). Les résultats de son enquête sont les suivants :

- 49 % (70/144) des interrogé.e.s disent ne jamais lire de BD en dehors de l'école, 28 % entre trois et cinq BD par an, 19 % entre cinq et dix par an et 5 % au moins une BD par semaine.
- Les héros de BD les plus connues sont Astérix et Obélix (48), Lucky Luke (9), Titeuf (7) et Tintin (7).

Blancher (2019)
L'étude de Blancher (2019 : 305–306), effectuée en 2010 à l'université de Tübingen auprès de 200 étudiant.e.s (outre une majorité germanophone, un certain nombre d'étudiant.e.s ERASMUS francophones a également été pris en compte). L'étude fournit des résultats quantitatifs qui montrent que la bande dessinée fait beaucoup plus partie de la culture française que de la culture allemande, y compris dans l'enseignement :

- Plus de 10 % des étudiant.e.s allemand.e.s n'ont jamais lu de BD.
- Alors que 17 % des étudiant.e.s francophones connaissent plus de dix œuvres de BD, ce taux ne s'élève qu'à 4 % parmi les étudiant.e.s allemand.e.s.
- Parmi les étudiant.e.s allemand.e.s, environ 50 % n'ont jamais travaillé sur la BD en cours ; parmi les étudiant.e.s francophones, ce taux ne s'élève qu'à 33 % environ.

Ces études confirment que les BD sont beaucoup moins répandues en Allemagne qu'en France. Les différences importantes entre les études demandent des enquêtes supplémentaires avec un plus grand nombre d'interrogé.e.s et un choix plus représentatif.

8. La langue française dans la bande dessinée

Dans les publications scientifiques sur la bande dessinée, les auteur.e.s soulignent sans exception les particularités du média en l'opposant à la littérature au sens classique : les images ou encore le rapport entre images et texte (s'il y en a, ce qui n'est pas obligatoire ; *cf.* section 1). Ainsi, quand les spécialistes de l'étude de la bande dessinée (angl. *comic studies*) parlent de la 'langue' de la BD (« (visual) language of comics », Saraceni 2003 ; Cohn 2012, 2020) ou plus particulièrement de son 'vocabulaire' (McCloud 1993 : 24–59) ou de sa 'grammaire' (Cohn 2018), ils ou elles emploient ces termes de façon métaphorique. La langue au sens strict du terme que l'on trouve dans les bandes dessinées reste jusqu'à présent un objet d'étude marginal : « the metaphor facilitates the neglect of comic scholarship from a linguistic point of view » (Bramlett 2012 : 1 ; *cf.* également Bramlett 2016).

Pendant longtemps, c'étaient surtout les onomatopées qui attiraient l'attention des chercheurs et des chercheuses s'intéressant à la langue au sens littéral du terme dans la bande dessinée (*cf.* McCloud 1993 : 116, 142). Concernant l'onomatopée dans la bande dessinée francophone, on peut notamment citer les travaux de Fresnault-Deruelle (1971), Bierbach (2007) et Merger (2012). D'autres catégories marginales qui ont été traitées sont les interjections et les marqueurs de discours (*cf.* Merger 2012, Pietrini 2014). De plus, un accent particulier a

été mis sur la traduction (*cf.* Penndorf 2001, Kaindl 2004, Merger 2012, Bastian 2014, Mälzer 2015, Paulikat 2015, Giaufret 2017, Hafner/Postlep/Pustka 2020). Nous allons par la suite nous focaliser sur deux aspects linguistiques de la bande dessinée qui ont particulièrement attiré l'attention des chercheurs et des chercheuses : la mise en scène de langues et de dialectes (section 8.1) ainsi que celle de l'oralité (section 8.2).

8.1 Langues et dialectes

Pour Rouvière (2020), la bande dessinée présente notamment la possibilité d'étudier les stéréotypes, entre autres les stéréotypes langagiers :

> Elle permettrait, en outre, d'enseigner la stéréotypie, sur un plan à la fois littéraire (stéréotypes de genre et de personnages) et social (stéréotypes sur les groupes humains), en favorisant l'objectivation critique des représentations partagées. [...] Le médium développe volontiers des fictions à caractère plurilingue : nombre de bandes dessinées juxtaposent ou télescopent des registres de langue, des sociolectes et dialectes différents, correspondant à des personnages tout à fait typés. (Rouvière 2020 : 249–250)

De tels stéréotypes ont déjà largement été documentés par Marxgut (1988) dans la série d'*Astérix* : le français du Midi dans le *Tour de Gaule d'Astérix* (p. ex. « Tous fadas, ces Lutéciengs ! »), le français de Belgique (p. ex. « dîner » à midi, « septante »), l'accent étranger allemand dans la bouche des Goths (p. ex. « Ap-zo-lu-ment bas ! »), etc. Le plurilinguisme dans la bande dessinée a été étudié par Ben-Rafael (2008), Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) et Kern (2021). Ben-Rafael (2008) et Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) documentent comment l'anglais est utilisé dans le paysage linguistique, notamment dans *Lucky Luke* à travers les noms de personnages et de lieux (p. ex. *Sherrif's office*), les interjections (p. ex. « youpee ! ») et les chansons (« I'm a poor lonesome cowboy »[4]). Ils observent également des interférences de l'anglais dans *Astérix chez les Bretons*, que ce soit dans l'ordre des mots (p. ex. « une romaine patrouille » à la place d'*une patrouille romaine*) ou dans certaines expressions entières (p. ex. « un morceau de chance » calqué sur angl. *a bit of luck*). De plus, ils notent des caractères chinois dans *Le lotus bleu* de *Tintin* et des caractères hébreux dans *Le chat du rabbin* ainsi que le fameux pidgin à connotation raciale dans *Tintin au Congo* (p. ex. « C'est toi, missié Tintin ? ... Moi peux venir ? », p. 14). Ils mentionnent finalement le langage artificiel des schtroumpfs (*cf.* également la contribution de

---

4 Ben-Rafael/Ben-Rafael (2012) citent la chanson de Lucky Luke comme « I am a lonely cowboy ».

Koch dans ce volume). Kern (2021) souligne encore une fois la possibilité d'une écriture pseudo-phonétique pour mettre en scène un accent étranger, p. ex. un accent français en anglais (p. ex. « pliiz ! » pour angl. *please*) ou un accent arabe en français (p. ex. la réalisation du /ʁ/ dans « Qu'est-ce que tu cghois ? », Kern 2021 : 374). Elle documente comment les textes en langue étrangère sont traduits ou expliqués en note en bas de page ou sous la vignette (*cf.* Kern 2021 : 380) et comment ils sont intégrés dans le paysage linguistique dessiné (*cf.* Kern 2021 : 387).

8.2 Oralité mise en scène

Plusieurs publications ont étudié l'oralité mise en scène dans la bande dessinée : Redecker (1993, 1994), Bollée (1997), Quinquis (2004), Merger (2015) et Grutschus/Kern (2021). Alors que Redecker (1993, 1994), Bollée (1997) et Merger (2015) se limitent à énumérer et illustrer les traits de l'oral notés, Quinquis (2004) et Grutschus/Kern (2021) fournissent aussi des statistiques descriptives. En voici les principaux résultats :

Redecker (1993, 1994)

Redecker (1993, 1994) examine trois bandes dessinées du chansonnier Renaud : *Les aventures de Gérard Lambert* (1981), *Gérard Lambert : Les choses au poing* (1983) et *Le retour de la Pépette* dans *La bande à Renaud* (1986). Elle y note des élisions de certains *e muets* (notamment dans *chuis* et *chais*, formes verbales figées de *je suis* et *je sais*) et de liquides finales dans les groupes obstruante-liquide (p. ex. *cartable* : <cartabe>, *quatre* : <quat'>) ainsi que de nombreuses autres formes réduites connues (*tu* : <t'> devant voyelle, *il* : <i'> devant consonne, *vous* : <z> de liaison, *puis* : <pi>, *bien* : <ben>, *voilà* : <v'là>, *peut-être* : <p't'être> et *mais enfin* : <m'enfin>, *celui-là* : <çui-là>, *parce que* : <passque>). S'y ajoutent des cas de non-réalisation du pronom impersonnel *il* dans *(il) y a* et *(il) faut.* Concernant la négation, elle note que la construction figée *c'est pas* est toujours réalisée sans *ne*, alors que le *ne* se réalise à l'impératif. L'interrogation par intonation représente la règle, alors que la structure avec inversion constitue plutôt une exception.

Bollée (1997)

Bollée (1997), quant à elle, étudie les quatre volumes de la bande dessinée *Agrippine* de Claire Bretécher (1988–1993). Au niveau phonographique, elle constate tout d'abord que plusieurs traits typiques du français parlé n'y figurent pas, notamment la chute du *e muet* et des liquides (et ce, ni après obstruante comme dans *quatre/quat'* ni dans *i(l)s*). En revanche, on y trouve la forme réduite <t'> de *tu* devant voyelle de même que la forme familière <ouais> de *oui.* Au

niveau morpho-syntaxique, elle note des cas de *on* à la place de *nous*, de *ça* à la place de *cela*, d'interrogation par intonation et d'absence du *il* impersonnel (*(il) y a*, *(il) faut*). Quant au *ne* de négation, elle constate qu'il est absent dans certains cas, mais beaucoup moins fréquemment qu'à l'oral spontané (p. ex. 57 cas avec et 36 sans *ne* dans le tome 2).

Merger (2015)
Merger (2015), pour sa part, trouve dans son analyse de 13 albums de *Titeuf* les traits de l'oral suivants :

- des élisions :
  - schwa : « j' m'en fous », « maint'nant », « voilà m'sieur », « c'est p'têt toi !! »
  - [y] de *tu* : « t'es en retard »
  - [wa]/[a] : « v'là autre chose ! », « ça t'aurait plu m'man » , « p'pa… j'ai besoin »
  - syllabes : « 'toutes façons… », « 'tain le mec ! », « z'allez voir »
  - liquides : « j'en veux p'us ! », « vot' problème », « c'est pô possib' », « qu'est-ce qu'i' dit ? »
- des assimilations : « chius pô nul », « chais pô, moi »
- des absences du *il* impersonnel : « y'a bientôt plus de chips ! », « 'faut être plus rapide », « 'paraît qu'il est à l'hôpital »
- des absences du *ne* de négation : « c'est pas ton jour »
- *y* au lieu de *lui* : « autrement, j'y pète la gueule comme l'aut' »
- des manques d'élision dans *si il* : « si il veut être chauve, c'est son problème »

Quinquis (2004)
La thèse de Quinquis (2004) est dédiée à la série *Les Frustrés* de Claire Bretécher (1975–1980 ; prépubliée à partir de 1971). Elle fournit notamment des statistiques descriptives des formes de négation et d'interrogation. En ce qui concerne la négation, elle note un taux total d'absence de *ne* de 44,9 %, c'est-à-dire beaucoup moins que dans le langage spontané (*cf.* p. ex. Coveney 2002, Meisner 2016). De plus, elle documente une forte variation entre les histoires : dans 12 histoires, elle trouve exclusivement la négation sans *ne*, dans 23 exclusivement la négation avec *ne*. Ces différences s'expliquent par les situations mises en scène, même si la plupart des situations de l'immédiat n'entraînent pas automatiquement des négations sans *ne*. Comme dans l'oral spontané, des facteurs internes y jouent un rôle important. C'est notamment le cas des constructions figées sans *ne* (*cf.* Tab. 5).

	Négation sans *ne*	**Négation avec *ne***
c'est	72 %	28 %
je sais	80 %	20 %
(il) y a	54 %	46 %
(il) faut	66 %	33 %
TOTAL	69 %	31 %

Tab. 5 : Négation sans et avec *ne* dans *Les Frustrés* de Claire Bretécher (Quinquis 2004 : 115).

Dans le cas des structures interrogatives, l'interrogation par intonation prédomine en tant que forme orale (77 %). Elle est suivie de l'interrogation par inversion en tant que forme écrite (17 %) et de la variante périphrastique formée avec *est-ce que* (6 %). Les formes avec inversion se trouvent surtout dans un certain nombre de constructions figées : *avez-vous*, *as-tu*, *veux-tu*, *pensez-vous* (*cf.* Quinquis 2004 : 120).

Grutschus/Kern (2021)

Grutschus/Kern (2021) finalement comparent un volume d'*Astérix* (vol. 12 ; *Astérix aux Jeux Olympiques*) et un volume de *Titeuf* (vol. 4 ; *C'est pô juste*) et distinguent, en se référant au modèle de Koch/Oesterreicher [1990] (^{2}2011), entre les traits oraux universels et les traits propres au français (*cf.* Tab. 6).

Niveau	**Éléments d'oralité**	***Astérix***	***Titeuf***
Universel	Phrases incomplètes	**94**	10
	Mises en relief	11	5
	Dislocations à gauche	18	**29**
	Dislocations à droite	**46**	20
	Répétitions	**15**	3
Français	Redoublement du sujet	1	5
	c'est + SN pluriel	1	7
	Absence de *il* impersonnel	0	**21**
	Absence de *ne*	4	**53**

	Interrogation par intonation	**56**	30
	on pour *nous*	11	**29**

Tab. 6 : Traits oraux trouvés dans *Astérix* et *Titeuf* (Grutschus/Kern 2021 : 200).

On voit bien que les deux séries utilisent les ressources du français parlé de manière très différente pour construire l'oralité mise en scène. Dans la même ligne, Pustka/Dufter/Hornsby (2021) proposent la conclusion suivante à la fin de leur introduction du numéro spécial du *Journal of French Language Studies* sur l'oralité mise en scène :

> Ce numéro spécial montre donc que l'oralité mise en scène ne constitue pas une imitation de l'oral spontané passant par le filtre des représentations et perceptions. Elle présente plutôt un panorama de styles se servant des ressources de l'oral spontané. Il n'existe donc pas un seul oral dans l'écrit, stable et homogène, mais on observe de la variation en fonction de l'auteur, du genre, de l'œuvre, des personnages, des situations, des émotions et de nombreux autres facteurs qui restent à explorer. (Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 129)

Ce volume permettra d'accumuler des faits empiriques afin d'approfondir ces propos.

9. La bande dessinée à l'école

En 1970, Antoine Roux sort son livre pionnier *La bande dessinée peut être éducative.* Aux États-Unis, cependant, les débuts de la bande dessinée à l'école remontent beaucoup plus loin : durant les années 1920 déjà, des articles scientifiques présentent l'utilité des *comic strips* pour traiter des évènements politiques et sociaux en cours. Il faudra néanmoins encore attendre plus d'un demi-siècle pour que l'utilité de la bande dessinée dans le cadre de l'apprentissage de la lecture – aussi bien chez les enfants de L1 que chez les apprenant.e.s plus âgé.e.s de langues étrangères – soit reconnue (*cf.* Tilley/Weiner 2016 : 360, 364).

9.1 L'enseignement du français L1

Au niveau L1, la bande dessinée est tout d'abord appréciée pour l'apprentissage de la lecture à l'école primaire :

> *Lors de l'apprentissage de la lecture.* – Les BD jouent un rôle charnière, transition entre la petite enfance et le monde scolaire. Les rédacteurs de manuels scolaires, et

> surtout les éducateurs, ont saisi l'intérêt pédagogique de la BD : le passage du concret, l'image, à l'abstrait, les lettres. (Baron-Carvais 2007 : 76)

Ainsi, une *Méthode de lecture* a été publiée sur la base de la série *Boule et Bill* (Astruc/Girard 1987).

De plus, la bande dessinée est de plus en plus reconnue comme de la littérature. À partir de 1996, elle apparaît dans les programmes du collège, en 2001 dans ceux du lycée et en 2002 dans ceux de l'école primaire ; à partir de 2002, elle fait partie des listes de référence de littérature (*cf.* Rouvière 2019 : 9). Elle est surtout enseignée en cours de français, même si on pourrait l'intégrer aussi dans d'autres matières (p. ex. histoire, arts plastiques) :

> Officiellement, donc, la bande dessinée est aujourd'hui étudiée en classe. Et pourtant cette revalorisation officielle masque une réalité bien différente : la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l'École. De fait, beaucoup reste à faire pour convaincre de son intérêt éducatif. Le médium ne produit pas un parfait consensus à son égard, tant chez les parents que chez les enseignants, parce que l'on méconnaît souvent les théories critiques qui le légitiment. Si la bande dessinée est entrée peu à peu dans les bibliothèques scolaires, les manuels et les cours, plutôt de français, que d'histoire ou d'arts plastiques, elle est encore utilisée le plus souvent pour enseigner autre chose qu'elle-même. Et dans les classes, force est de constater qu'on n'étudie pas d'album de BD comme œuvre intégrale. (Rouvière 2019 : 10)

Malgré l'entrée dans les programmes, l'intérêt et l'initiative des enseignant.e.s restent primordiaux : « Une frange du monde scolaire est devenue sensible à l'indéniable qualité de certaines séries ainsi qu'à la spécificité du medium » (Fresnault-Deruelle 2009 : 45).

Un sondage récent réalisé par Depaire (2019) à la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition en vient aux conclusions suivantes :

- Parmi les 150 enseignant.e.s interrogé.e.s, 47 % lisent plus de dix BD par an et 28 % au moins régulièrement. Seuls 25 % des participant.e.s lisent au maximum deux BD par an.
- 98,6 % des participant.e.s voient dans la BD des usages pédagogiques potentiels.
- Pourtant, seule la moitié des participant.e.s témoigne déjà avoir utilisé la BD en classe.
- S'ils ou elles utilisent des BD en classe, il s'agit surtout de « travailler sur les codes du genre » (Depaire 2019 : 17) : onomatopées, rapport texte/image, etc.

- Parmi les approches didactiques les plus répandues, on trouve des activités comme faire dessiner une planche de BD par les élèves, participer à un prix des lecteur.rice.s (c'est-à-dire procéder à une lecture critique de plusieurs ouvrages), ou encore rencontrer un.e auteur.e.
- 70 % des participant.e.s considèrent que la BD est utile à l'apprentissage de la lecture.

Dans un article, Raux (2019) propose un aperçu qualitatif des pratiques des enseignant.e.s dans une étude de 26 séquences trouvées dans des blogs d'enseignant.e.s. La plupart des activités contiennent des questionnaires de compréhension ainsi que des fiches portant sur les codes de la bande dessinée, suivies de bulles à remplir et de puzzles de cases/vignettes.

9.2 L'enseignement du FLE en Allemagne et en Autriche

En ce qui concerne l'usage de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE, nous mettons l'accent sur le contexte germanophone (pour son développement dans 33 manuels de FLE de 1919 à 2020 *cf.* Giroud 2021).

CECR

Le cadre y est bien évidemment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) de 2001, avec son volume complémentaire de 2021. Dans le CECR (2011 : 47), la BD figure sous « Utilisation esthétique ou poétique de la langue » (« l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc. ») ainsi que sous « Les genres et les types de textes écrits ». Dans son complément, on trouve dans la section sur la « Compréhension écrite » dans l'échelle « Lire comme activité de loisir » (et non pas sous « Lire pour s'informer », entre autres) pour les niveaux A2 et B1 :

> A2 : « Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien. » (CECR – volume complémentaire 2021 : 62)
> B1 : « Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire. » (CECR – volume complémentaire 2021 : 62)

Par contre, la bande dessinée ne figure pas aux niveaux A1, B2, C1 et C2.

Programmes et manuels scolaires

Les programmes scolaires des lands prévoient l'utilisation de BD en cours (*cf.* p. ex. les programmes de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et de Bavière). Ainsi, on trouve un certain nombre de vignettes et de planches dans les manuels

(*Découvertes*, *À plus !*). Ils sont généralement tirés d'albums classiques (p. ex. *Astérix*, *Tintin*, *Lucky Luke*) et servent plutôt d'illustration ou font partie d'exercices facultatifs. Avec le niveau de compétence croissant, leur nombre augmente et on y trouve aussi des BD plus actuelles (*cf.* Lange, dans ce volume). Le quatrième volume d'*À plus !* contient un module « Zoom sur la BD ! » avec les principes de composition des BD, leurs genres, des informations sur le Festival d'Angoulême et des statistiques sur les lecteur.rice.s de BD en France ainsi qu'une page sur les onomatopées. Dans son étude sur la BD dans les manuels employés en Autriche, Taglieber (2017 : 97) en arrive à la conclusion que la BD est utilisée à 66 % pour des exercices de langue (p. ex. vocabulaire), à 27,7 % pour une analyse littéraire et à 6,4 % pour l'apprentissage (inter-)culturel. Elle constate que les manuels autrichiens *Bien fait !* et *Perspectives* font beaucoup moins usage de la BD que les manuels utilisés dans la totalité du domaine germanophone (édités en Allemagne). Par manque de place, on ne trouve que des extraits de BD dans les manuels, mais pas d'œuvre intégrale.

Matériaux supplémentaires

Les enseignant.e.s qui voudraient intégrer davantage la BD en cours de FLE trouvent de nombreuses idées et matériaux dans la revue *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (FUF), destinée aux enseignant.e.s de français au collège/lycée, ainsi que des éditions annotées et des dossiers publiés par les grands éditeurs de FLE en Allemagne. La revue FUF a consacré cinq numéros spéciaux à la bande dessinée ces dernières années (1995, 2005, 2009, 2014 et 2018). Au total, Morys (2018 : 81) recense 67 articles dans huit revues de practicien.ne.s parus à partir de 1990. Les bandes dessinées y sont notamment présentées comme des matériaux authentiques permettant d'étudier un certain nombre d'aspects transculturels, comme l'école dans *Les Cahiers d'Esther*, la religion dans *L'Arabe du Futur* et *Le Chat du Rabbin*, et la francophonie dans *Paul* (Québec) et *Aya de Yopougon* (Côte d'Ivoire) (*cf.* Lange 2014 : 6). Ils permettent aussi d'entraîner les compétences communicatives (p. ex. par le biais d'un puzzle de bulles et de vignettes ; Lange 2014 : 7) et d'étudier les caractéristiques propres au média (*cf.* Braun/Schwemer 2018 : 3). Pour ceux qui aimeraient au-delà étudier une œuvre intégrale en cours, l'éditeur Cornelsen propose dans sa série « Francomics » (*cf. supra*) cinq dossiers, entre autres un pour *Goupil ou face* de Lou Loubie (2021) pour le niveau A2 ; Klett propose une édition annotée de sept BD, p. ex. de *L'Étranger* de Jacques Ferrandez (2013) d'après Albert Camus (1942) pour le niveau B1/B2 (*cf.* aussi Lange, dans ce volume).

Le concours *Francomics*

De plus, il faudrait mentionner le concours *Francomics* organisé depuis 2009/10 par l'Institut franco-allemand d'Erlangen (où a lieu le *Comic-Salon Erlangen* avec son *Max-und-Moritz-Preis* ; *cf.* section 3), l'Institut Français d'Allemagne et la maison d'édition Cornelsen. L'Autriche y a participé pour la première fois en 2021/22 lors de la 5ème édition du concours (https://francomics.de). Les élèves lisent plusieurs bandes dessinées d'expression française pendant l'année scolaire, qui leur sont mises à disposition en version numérique sur Culturethèque, et présentent celle qui leur plaît le plus, au cours des premières années par une critique écrite, actuellement par une vidéo de deux minutes maximum (*cf.* Morys 2018 : 90–91 ; Lange, dans ce volume). C'est donc l'occasion de lire non seulement une, mais trois BD comme œuvre intégrale en langue étrangère. La sélection comprend p. ex. *Je vais rester* de Lewis Trondheim et Hubert Chevillard (2018), *Jamais* de Bruno Duhamel (2018), *Le Grand Méchant Renard* de Benjamin Renner (2015) et *Le goût du chlore* de Bastien Vivès (2008). La BD qui gagne le concours est traduite en allemand, la classe gagnante est invitée au salon de la BD à Erlangen. Le site web du concours fournit aussi un certain nombre de ressources didactiques comme des webinaires, des enregistrements de rencontres d'auteur.e.s en ligne ou des fiches pédagogiques avec leurs solutions (https://francomics.de/francomics-ressources/). On y trouve des fiches de travail sur les bandes dessinées étudiées, mais aussi de courtes vidéos *YouTube* sur des sujets autour de la bande dessinée, p. ex. « Comment fait-on une BD ? », « Qui a inventé la bande dessinée ? », « C'est quoi un manga ? » et « Pourquoi Astérix est-il si connu ? ». Une autre fiche permet d'introduire au « vocabulaire de la BD » (*planche*, *vignette/case*, *cartouche*, *bulle*, etc.). Un deuxième concours est celui de l'éditeur Klett : « La vie en BD » (www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493).

Didactique

À côté de ces nombreux matériaux pratiques disponibles, la littérature scientifique sur la didactique de la BD en FLE reste peu abondante : « La BD, apparemment, a peu intéressé les didacticiens » (Giroud 2021 : § 12). Les seules monographies dans le domaine germanophone présentant des études empiriques sont Koch (2017) – avec des questionnaires distribués à 275 élèves de FLE – et Morys (2018) – avec des analyses de manuels de FLE, de matériaux didactiques supplémentaires, des questionnaires distribués à des enseignant.e.s et des élèves ainsi que des entretiens qualitatifs avec des enseignant.e.s. Les articles d'universitaires que l'on trouve dans des revues scientifiques en revanche se rapprochent souvent d'articles pratiques (p. ex. Koch 2014, Nonnenmacher 2016). Il n'existe pas vraiment de discours scientifique jusqu'à maintenant

(*cf.* Morys 2018 : 42–43, 81, 140), ce que Morris (2018) résume ainsi : « Eine Didaktik zum Einsatz von BD im Fremdsprachenunterricht steht somit bisher aus » (Morys 2018 : 47) 'Une didactique pour l'emploi de la BD en cours de langues étrangères n'existe pas encore.' Les publications pratiques, les résultats de l'enquête de Morys (2018) parmi les enseignant.e.s ainsi que les contributions réunies dans ce volume permettent au moins d'en esquisser les domaines d'utilisation possibles et les types de tâches expérimentés.

Domaines d'utilisation

En cours de FLE, les bandes dessinées peuvent servir dans les quatre domaines suivants :

- Pratique de la langue au sens classique (apprentissage de la norme de la langue-cible) : grammaire, vocabulaire, prononciation, orthographe, etc.
- Enseignement de l'oral et de la variation (inspiré par la linguistique) : oral/écrit, oralité mise en scène (p. ex. onomatopées, 'gros mots'), variétés régionales, langage des jeunes, contact de langues, etc.
- Enseignement de la littérature et des médias : les particularités du médium de la bande dessinée, comparaison avec le roman et le film[5], BD comme introduction à la littérature (*cf.* Castelli 2016), etc.
- Civilisation, enseignement inter- et transculturel : p. ex. personnalités célèbres, stéréotypes nationaux, féminisme, etc.

En plus des thématiques traitées par les BD, la culture de la BD est elle-même un sujet de civilisation : le marché du livre et le monde de l'édition, le métier de scénariste et/ou de dessinateur.rice, le Festival d'Angoulême, les attentats de Charlie Hebdo en 2015 etc. Cela permet aussi d'intégrer des supports audio ou audio-visuels, p. ex. des podcasts ou des webinaires, afin de ne pas se restreindre au médium graphique quand on traite la bande dessinée en cours de FLE.

Types de tâches

L'encadré suivant donne un aperçu des tâches souvent proposées dans les articles pratiques pour travailler avec ou sur des bandes dessinées en cours de FLE. Une partie d'entre elles sont spécifiques du médium de la BD (p. ex. puzzle de vignettes, bulles à remplir), d'autres non (p. ex. descriptions d'images, textes à trous, QCM, résumé, etc.).

---

5 P. ex. les séries d'animation sur la base des *Cahiers d'Esther* (2018 –) avec des épisodes d'environ deux minutes : https://www.youtube.com/watch?v=qMfw8l59deg.

Avant la lecture

- Décrire la couverture de la bande dessinée
- Formuler des hypothèses sur le contenu de l'histoire
- Puzzle de cases/vignettes
- Bulles à remplir (par des textes donnés ou à imaginer)
- Description d'une case/vignette

Pendant la lecture

- Répondre à des questions fermées : QCM (questionnaire à choix multiple), VRAI/FAUX
- Répondre à des questions ouvertes
- Relier des parties de phrases ou des images et des mots/phrases
- Remplir un texte à trous
- Terminer des phrases

Après la lecture

- Jouer une scène
- Écrire un résumé
- Faire le portrait d'un personnage
- Écrire la suite de l'histoire, p. ex. sous forme de journal intime, de blog, etc.
- Dessiner la suite de l'histoire sous forme de BD (p. ex. à l'aide d'un logiciel comme http://writecomics.com, https://www.canva.com/create/comic-strips/ ou https://bdnf.bnf.fr)
- Écrire une critique

L'étude de Morys (2018) témoigne, à travers l'expérience des enseignant.e.s et des élèves, que le travail avec les BD se fait plus souvent de manière interactive et individuelle ou en groupes et moins souvent sous forme d'enseignement frontal. Il prend ainsi particulièrement en compte la diversité des intérêts, des capacités et des styles d'apprentissage des élèves.

10. Conclusion et desidérata

La linguistique et la didactique de la BD ou en combinaison la linguistique didactique (angl. *pedagogical linguistics* ou *educational linguistics*) sont donc des domaines de recherche émergents, très prometteurs pour la pratique de

l'enseignement et l'apprentissage des langues premières et étrangères. En FLE notamment, les bandes dessinées permettent d'attirer l'attention des apprenant.e.s sur l'énorme clivage entre oral et écrit.

Les questions primordiales qui restent sont celles du choix des BD pour les cours de FLE :

- Quelles BD pour quel âge ?
- Quelles BD pour quel niveau de compétence ? (Comment évaluer le niveau de difficulté d'une BD, tenant compte du fait que les dessins aident parfois à la compréhension ?)
- Quelles BD pour quelles thématiques de civilisation, de grammaire, etc. ?
- Et finalement la grande question : quelles BD classiques et quelles BD actuelles pourraient former un canon ?

Ces questions soulèvent le besoin d'un guide de la BD française destiné aux enseignant.e.s de FLE.

Références

Angrand-Benabdallah, Pierre (2022) : « Les ventes de bandes dessinées ont explosé en 2021, portées par les mangas », in : *Le Monde* du 27/01/2022.

Astruc, Charles / Girard, Jocelyne (1987) : *Boule et Bill : Méthode de lecture, CP*, Paris : Magnard.

Astruc, Charles / Girard, Jocelyne (1987) : *Boule et Bill*, Paris : Magnard.

Baron-Carvais, Annie (2007) : *La bande dessinée*, Paris : PUF.

Bastian, Sabine (2014) : « La langue parlée et argotique dans la bande dessinée 'jeune' : problèmes d'analyse – problèmes de traduction », in : Goudaillier, Jean-Pierre / Lavric, Eva (eds.) : *Argot(s) et variations*, Francfort-sur-le-Main : Lang, 237–250.

Ben-Rafael, Miriam (2008) : « English in French Comics », in : *World Englishes* 27 (3–4), 535–548.

Ben-Rafael, Miriam / Ben-Rafael, Eliezer (2012) : « Plurilingualism in Francophone Comics », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, Palgrave Macmillan, 142–162.

Bierbach, Mechtild (2007) : « Sprachwelten – Zur Semiose von Onomatopoetika in französischsprachigen Comics », in : Leinen, Frank / Rings, Guido (eds.) : *Bilderwelten – Textwelten – Comicwelten. Romanistische Begegnungen mit der Neunten Kunst*, Munich : Meidenbauer, 351–379.

Blancher, Marc (2019) : « L'étude d'*Astérix* en contexte germanophone : la part de l'obstacle interculturel », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : UGA Editions, 287–307.

Bollée, Annegret (1997) : « Literarisierte Jugendsprache : Claire Bretécher, *Agrippine* », in : Bollée, Annegret / Kramer, Johannes (eds.) : *Latinitas et Romanitas : Festschrift für Hans Dieter Bork zum 65. Geburtstag*, Bonn : Romanistischer Verlag, 25–42.

Bramlett, Frank (2012) : « Introduction », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, Palgrave Macmillan, 1–12.

Bramlett, Frank (2016) : « Comics and Linguistics », in : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (ed.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 380–389.

Braun, Cordula / Schwemer, Kay (2018) : « bandes dessinées : textes dessinés. Text und Medienkompetenz fördern mit BD », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 151, 2–9.

Brethes, Romain et al. (2022) : *René Goscinny. Scénariste – quel métier !* Angoulême : Festival International de la bande dessinée d'Angoulême.

Castelli, Anna (2016) : « *Graphic Novels* als ästhetische (Vor-)Erfahrung. Didaktische Überlegungen zur Kooperation von Bild und Text in Dino Battaglias Inszenierung von Maupassants *La Mère Sauvage* », in : *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10, 119–148.

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Unité des politiques linguistiques (https://rm.coe.int/16802fc3a8; 01/04/2022).

Cohn, Neil (2012) : « Comics, Linguistics, and Visual Language : The past and the future of the field », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, Palgrave Macmillan, 92–118.

Cohn, Neil (2018) : « In defense of a 'grammar' in the visual language of comics », in : *Journal of Pragmatics* 127, 1–19.

Coveney, Aidan (2002) : *Variability in Spoken French : A Sociolinguistic Study of Interrogation and Negation*, Bristol : Elm Bank Publications.

Depaire, Colombine (2019) : *État des lieux : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement.* À la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition, Picture This ! / SNE www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis_etat-des-lieux-BD-ecole_janv2019_2.pdf (01/04/2022).

Détrez, Christine / Vanhée, Olivier (2012) : *Les mangados : lire des mangas à l'adolescence*, Paris : Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.

Eder, Barbara (2016) : « Graphic Novels », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 156–168.

Fresnault-Deruelle, Pierre (1971) : « Aux frontières de la langue. Quelques réflexions sur les onomatopées dans la bande dessinée », in : *Cahiers de Lexicologie* 18(1), 79–88.

Fresnault-Deruelle, Pierre (2009) : *La bande dessinée*, Paris : Armand Colin.

Gaumer, Patrick (2004) : *Larousse de la BD*, Paris : Larousse.

Giaufret, Anna (2017) : « Traduire l'os/e d'bédé : varia/on, plurilinguisme, realia », in : *Interfrancophonies – Revue des littératures et cultures d'expression française* (www.interfrancophonies.org) 8 : « Le Québec en traduction », 55–76.

Giroud, Anick (2021) : « La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919–2020) », in : *Transpositio* 4 « Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature ». www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-manuels-de-fle-1919-2020 (01/04/2021).

Groensteen, Thierry (2005) : *La bande dessinée. Une littérature graphique*, Toulouse : Milan.

Groensteen, Thierry (2006) : *Un object culturel non identifié*, Arles : éditions de l'an 2.

Groensteen, Thierry (2007) : *La bande dessinée, mode d'emploi*, Bruxelles : Les impressions nouvelles.

Grove, Laurence (2010) : *Comics in French. The European Bande Dessinée in Context*, New York/Oxford : Berghahn Books.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans *Astérix* et *Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31(2), 192–215.

Guilbert, Xavier (2020) : « Manga », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée*, Paris : Robert Laffont, 437–441.

Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (2020) : « Gudrun Penndorf (München) im Interview mit Elissa Pustka : *Frühsport* statt *Nordic Walking* : Über die Herausforderungen und Chancen zeitloser Asterix-Übersetzungen », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité : la langue française dans les médias audio-visuels du XIXe au XXIe siècle*, Vienne : LIT, 345–348.

Kaindl, Klaus (2004) : *Übersetzungswissenschaft im interdisziplinären Dialog : Am Beispiel der Comicübersetzung*, Tübingen : Stauffenburg.

Kern, Beate (2021) : « 'Je tricote depuis l'enfance une langue constituée de deux fils': Darstellung und Reflexion von Mehrsprachigkeit in französischen Comics », in : Lacheny, Marc / Schwerter, Stephanie / Rentel, Nadine (eds.) : *« It's all Greek to me »: Mehrsprachigkeit aus interdisziplinärer Sicht*, Stuttgart : ibidem, 363–399.

Knigge, Andreas (2016) : « Bestimmung und Entwicklung », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 3–37.

Koch, Corinna (2014) : « Durch Comics den Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht verbinden », in : *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 8, 87–106.

Koch, Corinna (2017) : *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*, Stuttgart : ibidem.

Koch, Peter (1998) : „Prototypikalität: konzeptuell – grammatisch – linguistisch", in : Figge, Udo / Klein, Franz-Josef / Martínez Moreno, Annette (eds.) : *Grammatische*

Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius zum 65. Geburtstag, Bonn : Romanistischer Verlag, 281–308.
Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf [1990] (²2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania : Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen : Niemeyer.
Köhn, Stephan (2016) : « Manga », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 248–262.
Lange, Ulrike (2014) : « Mit *romans graphiques* themenspezifisch arbeiten », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 2–9.
Mack = Mak, Joël (2006) : *Histoire et bande dessinée*, Grenoble : Canopé.
Mälzer, Nathalie (2015) : « Vom Comicübersetzen und -adaptieren als Umcodierungsprozess komplexer Zeichengebilde. Zur Einführung », in : Mälzer, Nathalie (ed.) : *Comics – Übersetzungen und Adaptionen*, Berlin : Frank & Timme, 11–21.
Marxgut, Werner (1988) : *Les moyens de caractérisation linguistique dans 'Astérix'. La caractérisation des français régionaux et des langues étrangères*, Innsbruck : Institut für Romanistik der Universität Innsbruck.
McKinney, Mark (2016) : « French and Belgian Comics », in : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (eds.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 53–61.
Meisner, Charlotte (2016) : *La variation pluridimensionnelle : Une analyse de la négation en français*, Berne, etc. : Lang.
Merger, Marie-France (2012) : « Les onomatopées et les interjections dans la bande dessinée *Titeuf* et leur traduction en italien », in : Podeur, Josiane (ed.) : *Tradurre il fumetto / Traduire la bande dessinée*, Naples : Liguore, 13–28.
Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée TITEUF entre oralité et écriture », in : *Repères DoRiF* 8. www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=238 (01/04/2022).
Miller, Ann (2007) : *Reading Bande Dessinée : Critical Approaches to French-Language Comic Strip*, Chicago : Chicago University Press.
Morys, Nancy (2018) : *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Berlin : Lang.
Mouchart, Benoît (2016) : *La Bande dessinée*, Paris : Le Cavalier bleu.
Nonnenmacher, Hartmut (2016) : « *Aya de Yopougon* – ein aktueller Comic als Lektüre für den Französischunterricht », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 10.1, 47–67.
Paulikat, Frank (2015) : « *Votre hardiesse me chaut, Messire Aymar !* – Archaisierende Sprache in historischen französischen Comics und ihre Übersetzung », in : Mälzer, Nathalie (ed.): *Comics – Übersetzungen und Adaptationen*, Berlin, Frank & Timme, 281–298.
Peeters, Benoît (2022) : *3 minutes pour comprendre 50 moments-clés de l'histoire de la Bande dessinée*, Paris : Le courrier du livre.

Penndorf, Gudrun (2001) : « Asterix übersetzen — oder das Wechselspiel in Bild und Sprache », in : Brodersen, Kai / Penndorf, Gudrun (eds.) : *Asterix und seine Zeit. Die große Welt des kleinen Galliers*, Munich : C.H. Beck, 212–231.

Pietrini, Daniela (2012) : « Le rôle des déictiques dans la narrativité du roman graphique français contemporain », in : Pietrini, Daniela (ed.) : Die *Sprache(n) der Comics. Kolloquium in Heidelberg, 16.-17. Juni 2009*, Munich : Meidenbauer, 91–112.

Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l'oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Waltraud (ed.) : *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter / Marqueurs de discours, connecteurs, adverbes modaux et particules modales*, Tübingen : Narr, 85–106.

Platthaus, Andreas (2008) : *Die 101 wichtigsten Fragen. Comics und Manga*, Munich : Beck.

Pustka, Elissa / Dufter, Andreas / Hornsby, David (2021) : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French Language Studies* 31(2), 125–130.

Quinquis, Stella (2004) : *Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in* Les Frustrés *von Claire Bretécher*, thèse de doctorat, Ruhr-Universität Bochum.

Raux, Hélène (2019) : « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », in : *Tréma* 51. https://journals.openedition.org/trema/4826 (01/04/2021).

Redecker, Andrea (1993) : « Zur literarischen Darstellung sprachlicher Varietät. Grammatik des Substandards in den Comics des Chansonniers Renaud », in : Schmitt, Christian (ed.) : *Grammatikographie der romanischen Sprachen*, Bonn : Romanistischer Verlag, 426–441.

Redecker, Andrea (1994) : « Zur Mimesis der Alltagssprache von Randgruppen. Untersuchungen zur *loubard*-Sprache in Renauds Comics », in : Sabban, Annette / Schmitt, Christian (eds.) : *Sprachlicher Alltag. Festschrift für W.-D. Stempel*, Tübingen : Niemeyer, 435–453.

Rosch, Eleanor (1975): „Cognitive Representations of Semantic Categories", in: *Journal of Experimental Psychology* 104.3, 192–233.

Rouvière, Nicolas (2019) : « Introduction », in : Rouvière, Nicolas (ed.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : UGA Editions, 7–18.

Rouvière, Nicolas (2020) : « L'enseignement avec la bande dessinée », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée*, Montréal : Robert Laffont, 244–253.

Roux, Antoine (1970) : *La bande dessinée peut être éducative*, Paris : L'École.

Saraceni, Mario (2003) : *The Language of Comics*, London : Routledge.

Schikowski, Klaus (2014) : *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*, Stuttgart : Reclam.

Taglieber, Johanna (2017) : « Astérix, Titeuf & Co – Die Rolle der *bande dessinée* in Französischlehrwerken in Österreich : eine quantitative Analyse », in : *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11.2, 85–105.

Tilley, Carol L. / Weiner, Robert G. (2016) : « Teaching and Learning with Comics », in : Bramlett, Frank / Cook, Roy T. / Meskin, Aaron (eds.) : *Routledge Companion to Comics*, New York : Routledge, 358–366.
Vincent Gérard, Armelle / Chaniot, Cécile / Lapointe, Maëlle (2020) : *Les Français et la BD*, Centre National du Livre.

Sitographie

https://furansujapon.com/top-50-bd-mangas-vendus-2021/ (01/04/2022).
https://www.penelope-jolicoeur.com (01/04/2022).
https://www.cbbd.be (01/04/2022).
https://www.museeherge.com (01/04/2022).
http://www.citebd.org (01/04/2022).
https://www.bd2020.culture.gouv.fr (01/04/2022).
https://francomics.de/francomics-ressources/ (01/04/2022).
https://www.klett.de/inhalt/frankreich/la-vie-en-bd/25493 (01/04/2022).
http://writecomics.com (01/04/2022).
https://www.canva.com/create/comic-strips/ (01/04/2022).
https://lapin.lapin.org (01/04/2022).
https://francomics.de (01/04/2022).

Bandes dessinées

Abouet, Marguerite / Oubrerie, Clément (2005–2010) : *Aya de Yopougon*, Paris : Gallimard.
Bagieu, Pénélope (2008) : *Ma vie est tout à fait fascinante*, Paris : Jean-Claude Gasewitch.
Bagieu, Pénélope (2008–2010) : *Joséphine*, Paris : Jean-Claude Gasewitch.
Bagieu, Pénélope (2010) : *Cadavre exquis*, Paris : Gallimard.
Bagieu, Pénélope (2015) : *California Dreamin*, Paris : Gallimard.
Bagieu, Pénélope (2016–2017) : *Culottées – Des femmes qui ne font que ce qu'elles veulent*, Paris : Gallimard.
Bagieu, Pénélope (2021) : *Les Strates*, Paris : Gallimard.
Bagieu, Pénélope / Sfar, Joann (2013) : *Stars of the Stars*, Paris : Gallimard.
Bretécher, Claire (1973–1981) : *Les Frustrés*, Paris : Dargaud.
Bretécher, Claire (1988–2009) : *Agrippine*, Paris : Dargaud.
Chappuis, Philippe (1995) : *Titeuf. C'est pô juste*, vol. 4, Grenoble : Glénat.
Chappuis, Philippe (2021) : *Titeuf. La grande aventure*, vol. 17, Grenoble : Gléna.
Coco (2021) : *Dessiner encore*, Paris : Les Arènes.
Davodeau, Étienne (2005) : *Les Mauvaises Gens : une histoire de militants*, Paris : Delcourt.
Davodeau, Étienne (2021) : *Les ignorants : Récit d'une initiation croisée*, Paris : Futuropolis.
Delisle, Guy (2000) : *Shenzhen*, Paris : L'Association.
Delisle, Guy (2003) : *Pyongyang*, Paris : L'Association.

Delisle, Guy (2011) : *Chroniques de Jérusalem*, Paris : Éditions Delcourt.
Delisle, Guy (2016) : *S'enfuir, récit d'un otage*, Paris : Dargaud.
Duhamel, Bruno (2018) : *Jamais*, Charnay-Lès-Mâcon : Bamboo.
Eisner, Will [1978] (2006) : *A Contract with God,* New York : W.W. Norton & Co.
Eisner, Will [1985] (2008) : *Comics and sequential art*, New York/Londres : Norton & Company.
Ferrandez, Jacques (2013) : *L'Étranger*, Paris : Gallimard.
Ferris, Emil (2017) : *My Favorite Thing Is Monsters*, Seattle/Washington : Fantagraphics Books.
Ferri, Jean-Yves / Conrad, Didier (2021) : *Astérix et le Griffon* Vol. 39, Paris : Albert René.
Forest, Jean-Claude (1964) : *Barbarella*, Paris : Le Terrain Vague.
Goscinny, René / Sempé, Jean-Jacques (1959–1964) : *Le Petit Nicolas*, Paris : IMAV éditions.
Goscinny, René / Uderzo, Albert [1963] (2010) : *Tour de Gaule d'Astérix*, vol. 5, Paris : Hachette.
Goscinny, René / Uderzo, Albert [1966] (1982) : *Astérix chez les Bretons*, vol. 8, Paris : Dargaud.
Goscinny, René / Uderzo, Albert [1968] (2008) : *Astérix aux Jeux Olympiques*, vol. 12, Paris : Hachette.
Guibert, Emmanuel / Boutavant, Marc (1999–) : *Ariol*, Toulouse : Bayard.
Guibert, Emmanuel / Sfar, Joann [1997] (2020) : *La Fille du professeur*, Marcinelle : Dupuis.
Hamme, Jean Van et al. (2021) : *Les Aventures de Blake et Mortimer*, vol. 28 : *Le dernier espadon*, Bruxelles : Blake et Mortimer.
Hergé (1946) : *Les Aventures de Tintin,* vol. 5 : *Le lotus bleu*, Paris : Casterman.
Hergé (1946) : *Les Aventures de Tintin,* vol. 2 : *Tintin au Congo*, Paris : Casterman.
Joly, Dominique / Heitz, Bruno (2010–2017) : *L'Histoire de France en BD*, Bruxelles/Paris : Casterman/L'École des loisirs.
Kane, Bob / Finger, Bill (1939) : « Batman », in : *Detective Comics*#27.
Lee, Stan / Ditko, Steve (1962) : « The Amazing Spider-Man », in : *Amazing Fantasy* 15.
Lefèvre, Didier / Guibert, Emmanuel / Lemercier, Frédéric (2003–2006) : *Le Photographe*, Paris : Dupuis.
Lubie, Lou (2021) : *Goupil ou face,* Paris : Delcourt.
McCloud, Scott (1993) : *Understanding Comics. The Invisible Art*, New York : Harper Collins.
Meurisse, Catherine (2014) : *Moderne Olympia*, Paris : Futuropolis/Musée d'Orsay
Meurisse, Catherine (2016) : *La Légèreté,* Paris : Dargaud.
Meurisse, Catherine (2018) : *Les Grands Espaces*, Paris : Dargaud.
Meurisse, Catherine (2021) : *La jeune femme et la mer*, Paris : Dargaud.

Mizuki, Shigeru / Ōtomo, Katsuhiro [1977] (2006) : *NonNonBâ* (traduit du japonais et annoté par Patrick Honnoré et Yukari Maeda, adapté par Jean-Louis Capron), Bordeaux : Éditions Cornélius.
Montaigne, Marion (2017) : *Dans la Combi de Thomas Pesquet*, Paris : Dargaud.
Muller, Catel / Bocquet, José-Louis (2012) : *Olympe de Gouges*, Bruxelles/Paris : Casterman.
Muller, Catel / Bocquet, José-Louis (2016) : *Joséphine Baker*, Paris : Casterman.
Muller, Catel / Bocquet, José-Louis (2017) : *Kiki de Montparnasse*, Bruxelles/Paris : Casterman.
Muller, Catel (2019) : *Le roman des Goscinny*, Paris : Bernard Grasset.
Peyo [1959] (1963) *: Les Schtroumpfs noirs*, vol. 1, Marcinelle : Dupuis.
Pratt, Hugo [1967] (2003) : *Corto Maltese. Una ballata del mare salato*, Roma : Lizard.
Rabagliati, Michel (1999–) : *Paul*, Montréal : La Pastèque.
Renner, Benjamin (2015) : *Le Grand Méchant Renard*, Paris : Delcourt.
Sacco, Joe (2010) : *Gaza 1956 : en marge de l'histoire*, Paris : Futuropolis.
Satrapi, Marjane (2000–2003) : *Persepolis*, Paris : L'Association.
Satrapi, Marjane (2004) : *Poulet aux prunes*, Paris : L'Association.
Sattouf, Riad (2005) : *Retour au collège*, Paris : Hachette.
Sattouf, Riad (2007–2012) : *La Vie secrète des jeunes*, Paris : L'Association.
Sattouf, Riad (2006–2014) : *Pascal Brutal*, Paris : Fluide Glacial.
Sattouf, Riad (2014–) : *L'Arabe du Futur*, Paris : Allary Éditions.
Sattouf, Riad (2015–) : *Les cahiers d'Esther*, Paris : Allary.
Sattouf, Riad (2021–) : *Le jeune acteur*, Paris : Les livres du futur.
Scotto, Serge / Stoffel, Éric / Tanco, Morgann / Cordurié, Sandrine (2015) : *La gloire de mon père*, Charnay-lès-Mâcon : Bamboo.
Séchan, Renaud Pierre Manuel / Armand, Jacques (1981) : *Les aventures de Gérard Lambert*, vol. 1, Paris : B Diffusion.
Séchan, Renaud Pierre Manuel / Armand, Jacques (1983) : *Gérard Lambert : Les choses au poing*, vol. 2, Paris : B Diffusion.
Séchan, Renaud Pierre Manuel (1986) : « Le retour de la Pépette », in : Séchan, Renaud Pierre Manuel (ed.) : *La bande à Renaud*, Paris : Delcour.
Sfar, Joann (1999–2005) : *Petit Vampire*, Paris : Delcourt.
Sfar, Joann (2002–2019) : *Le Chat du Rabbin*, Paris, etc. : Dargaud.
Sfar, Joann (2008) : *Le Petit Prince*, Paris : Gallimard Jeunesse.
Sfar, Joann / Trondheim, Lewis (1998–) : *Donjon*, Paris : Delcourt.
Siegel, Jerry / Shuster, Joe [1938] (1987–2003) : *[Superman], The Adventures of Superman* Burbank, CA : DC Comics (première publication dans *Detective Comics* #1).
Simmonds, Posy (2001) : *Gemma Bovery*, London : Jonathan Cape.
Spiegelman, Art (1980–1991), *Maus. A Survivor's Tale*, New York : Pantheon Books.

Taniguchi, Jirō [1998] (2017) : *Quartier lointain* (traduit du japonais par Kaoru Sekizumi et Frédéric Boilet), Paris : Casterman.

Thivet, Jean-Philippe / Vermer, Jérôme / Combeaud, Anne-Lise (2020) : *Philocomix*, Paris : Rue de Sèvres.

Töpffer, Rodolphe (1827) : *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, Genève.

Trondheim, Lewis (1997–2003) : *Les Formidables Aventures de Lapinot*, Neuilly-sur-Seine : Dargaud.

Trondheim, Lewis (1995) : *La Mouche*, Paris : Seuil.

Trondheim, Lewis / García, Sergio (2006) : *Bande dessinée. Apprendre et comprendre*, Paris : Delcourt.

Trondheim, Lewis / Chevillard, Hubert (2018) : *Je vais rester*, Paris : Rue de Sèvres.

Vivès, Bastien (2008) : *Le goût du chlore*, Paris : KSTR.

Vivès, Bastien (2013) : *La Bande dessinée*, Paris : Delcourt.

Linguistique

« C'est mon modèle, mon père. » – une preuve d'amour par la dislocation

Stefanie Goldschmitt & Nathalie Metzel

1. Introduction[1]

Le langage utilisé dans les bandes dessinées (BD) est souvent considéré comme reflétant le français parlé (*cf.* Pietrini 2012 : 7). Cela est notamment le cas dans la série de BD *Les Cahiers d'Esther* de Riad Sattouf, dans laquelle l'auteur présente aux lecteurs[2] le langage d'une jeune fille parisienne, également illustré au dos de la BD :

(1) Je m'appelle Esther et j'ai 10 ans. J'ai raconté 52 histoires vraies extrêmement intéressantes sur moi (ma famille, mes amis, ma vie etc.) à Riad Sattouf et il en a fait ce livre très réaliste avec des gros mots (merde-con-putain) parce qu'on parle comme ça nous les jeunes. (*Esther* 2016)

Le langage réalisé par écrit, mais en partie conçu oralement, est surnommé 'oralité feinte' (Goetsch 1985), 'oralité fictive' (Gadet 2007 : 523 ; Pietrini 2014) ou 'oral représenté' (Marchello-Nizia 2012 : 247). Ces termes posent un certain problème, car on ne peut pas supposer en soi que les auteurs aient une connaissance précise des caractéristiques de la langue parlée afin de l'imiter de manière authentique (*cf.* Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 126). En outre, il ne semble pas être raisonnable d'imaginer un 'langage unique' dans les BD, d'autant plus que des différences peuvent être démontrées selon les œuvres individuelles, mais aussi entre les personnages des BD (*cf.* Goldschmitt 2005 ; Pustka 2017). Par conséquent, nous adoptons le point de vue de Pustka/Dufter/Hornsby (2021 :

---

1 Nous tenons à remercier Stéphane Fraïssé, Martine Guille, Anne-Lise Lefevre et Aude Letellier pour avoir relu et corrigé notre article. Leurs conseils de rédaction ont été très précieux.

2 Les autrices attachent beaucoup d'importance à un langage sensible au genre. Néanmoins, les termes *narrateur/narratrice, lecteur/lectrice, auteur/autrice* etc. sont utilisés au masculin générique dans cet article car, dans les pays francophones, le 'gendering' est encore peu courant dans les textes académiques.

126) et utilisons par la suite le terme inventé par Goffman (1959) : 'oralité mise en scène'. Nous nous intéresserons donc tout d'abord à la question de savoir si le langage de la BD *Les Cahiers d'Esther* est réellement une imitation du langage parlé ou plutôt une mise en scène de l'oralité impliquant une utilisation stéréotypée (*cf.* Müller 2012 : 75) des phénomènes.

D'après les déclarations de l'auteur dans la presse (*cf.* Parizot 2017 ; Houot 2020), l'héroïne de sa BD a un modèle dans la vie réelle bien que le prénom *Esther* soit fictif. Dans ses histoires, l'auteur s'inspire des récits de la fille d'un couple d'amis. Cette fille reste anonyme, et elle lui relate sa vie de tous les jours. Comme Sattouf le décrit dans certaines interviews, cet « échange d'informations » se fait notamment par le biais de rencontres personnelles, d'appels téléphoniques, de SMS, et rappelle un entretien guidé. En écrivant la BD, Sattouf change les noms des personnes et des lieux, mais, en même temps, chaque histoire a un noyau de vérité. Ce qui paraît important pour l'auteur est la façon de parler, et son objectif déclaré est de reproduire ou de « retranscrire la langue parlée » : « J'adore retranscrire la langue parlée. Les mots, le rythme, les expressions nouvelles, et les plus anciennes, qui reviennent » (Houot 2020). Par conséquent, le langage de la protagoniste se caractérise par des marques phonétiques et morphosyntaxiques typiques de l'oral dont, entre autres, l'utilisation fréquente de la dislocation – c'est-à-dire le placement excentrique (*cf.* Berrendonner 2021 : 1) de mots ou groupes de mots à gauche (2) ou à droite (3) :[3]

(2) *Mon père*, *c'*est vraiment quelqu'un de très très beau. (*Esther* 2016 : 10)
(3) *Il* est honnête et sincère, *mon père*. (*Esther* 2016 : 38)

Dans ces « créations », on reconnaît l'oralité supposée 'feinte' ou 'fictive' par laquelle l'auteur met en scène l'oralité dans son texte. Pour nous, il se pose alors la question de savoir comment Riad Sattouf utilise, dans *Les Cahiers d'Esther,* les possibilités de mettre en scène l'oralité ou, plus précisément, les dislocations. Nous prenons l'affirmation de Blasco-Dulbecco (1999 : 187) comme point de départ : « L'intuition ne permet pas de bien imiter les dislocations : certains écrivains abusent de ces structures dans le but de faire 'plus oral' et paradoxalement ils créent des énoncés qui ne sont jamais attestés ». Notre question de recherche est donc liée à celle posée au début : dans quelle mesure s'agit-il d'une mise en scène ?

---

3 Lorsque c'est possible, des exemples tirés de la BD *Les Cahiers d'Esther* sont utilisés et plus rarement ceux d'autres études. Ainsi, nous voulons montrer les bases théoriques directement à l'aide d'exemples de notre corpus. L'élément disloqué et, le cas échéant, l'élément repris sont indiqués en italique.

Nous partons donc de l'hypothèse que Sattouf ne se sert pas exhaustivement des moyens linguistiques à sa disposition pour imiter l'oralité, comme Quinquis (2004 : 196) l'a montré pour *Les Frustrés* de l'autrice Claire Bretécher, mais qu'il les utilise seulement de manière stéréotypée. À cette fin, l'analyse s'appuie sur le premier volume des *Cahiers d'Esther. Histoire de mes 10 ans.*[4] L'enquête se base en particulier sur la catégorisation du terme de *dislocation* de Berrendonner (2021 : 1), Kiesler (2013 : 98) et Horváth (2018 : 55) et sa classification élaborée par Stark (1997 ; 2008). En outre, nous analyserons des exemples relevés dans le corpus de manière inductive. Nous commencerons par une discussion des termes fondamentaux pour le sujet, avec un bref aperçu des différents types de dislocation et des fonctions qu'elles assument selon la position de l'élément disloqué (*cf.* section 2). Suivra la présentation du cadre théorique (*cf.* section 3), du corpus et de la méthodologie utilisée lors de l'analyse (*cf.* section 4). Ensuite, nous regarderons de plus près les dislocations présentées dans la BD *Les Cahiers d'Esther* à la fois sur un plan quantitatif à propos des diverses dislocations dans les différentes parties du texte, mais aussi à propos des éléments disloqués. Enfin, nous étudierons sur le plan qualitatif les fonctions des dislocations. Dans ce contexte, l'analyse de l'emploi des virgules sera également abordée, puis suivie d'une petite comparaison entre la dislocation mise en scène dans *Les Cahiers d'Esther* et celle observée dans d'autres corpus du français parlé (*cf.* section 5).

2. La dislocation

Un premier aperçu de notre sujet est offert par Bally (1965 : 60–63), qui appelle les dislocations des « phrases segmentées » ou « segmentations » caractérisées par une progression musicale. Les deux éléments sont séparés par une pause et contiennent une certaine « mélodie » (Bally 1965 : 61). Le terme de *dislocation* est utilisé de façon différente dans la littérature, défini parfois de manière assez large, parfois de manière assez étroite (*cf.* Horváth 2018 : 54–63). Il fait souvent l'objet d'une assimilation avec le terme de *segmentation*, mais, dans certains cas, la segmentation est également considérée comme un terme générique pour les dislocations et les constructions avec des présentatifs (*cf.* Krassin 1994 : 31) ; ces derniers ne seront pas pris en compte dans ce qui suit.

Dans la structure syntaxique des syntagmes verbaux, chaque constituant occupe une position canonique. Les dislocations se définissent donc par le fait qu'un constituant apparaît hors de son site canonique, soit en position initiale, soit en position finale (Berrendonner 2021 : 1).

4 Par souci de simplification, le sous-titre ne sera plus mentionné dans ce qui suit.

(4) Ce qui était bizarre, c'est que *mon père*, *il* me disait que *la magie*, *ou Dieu*, *ça* existait pas, mais que le père Noël, si. (*Esther* 2016 : 10)

Nous tenons à souligner ici que certains linguistes ont abandonné le concept de phrase. Berrendonner (*cf.* 2002), par exemple, distingue plutôt les clauses et les périodes. Selon lui, la clause est un « îlot de dépendance grammaticale […] dont les éléments sont reliés par des rapports de rection » (Berrendonner 2002 : 27). La période, en revanche, est une unité d'intégration prosodique composée de plusieurs clauses (*cf.* Berrendonner 2002 : 28–29). Dans notre étude, c'est néanmoins la phrase qui constitue la base de nos recherches (*cf.* aussi 4.2).

Il convient de noter que la dislocation est un phénomène syntaxique que l'on retrouve également dans des textes écrits, mais qui apparaît beaucoup plus fréquemment dans le français parlé (*cf.* De Cat 2007 : 4 ; Kiesler 2013 : 97). La reprise ou l'anticipation de l'élément disloqué par un pronom ou un adverbe pronominal à l'intérieur de la phrase correspondante (*cf.* Honnigfort 1993 : 14) indique déjà que l'on peut distinguer plusieurs types de dislocation, qui seront discutés plus en détail ci-dessous.

2.1 Les différents types de dislocation

Koch/Oesterreicher (2011 : 90–99) divisent les segmentations en séquences thème-rhème et rhème-thème, qu'ils répartissent respectivement en trois et deux autres sous-types. Sur cette base, Stark (2008 : 311) postule qu'un énoncé est divisé en deux parties en accord avec la théorie propositionnelle : le *topic*, qui dénote l'objet propositionnel de la phrase, et le *comment*, qui représente le but propositionnel. Le *topic* et le *comment* sont des termes relationnels ; le *comment* attribue une propriété à son *topic*, ou l'intègre dans le contexte. En outre, on peut faire la distinction entre *sentence topic* et *discourse topic*. Le *sentence topic* est le sujet d'un seul énoncé, tandis que le *discourse topic* fait l'objet d'un énoncé plus long (*cf.* Stark 1997 : 30–40 ; Barnes 1985 : 28).

Sous le titre « Herausstellungsstrukturen » (*structures d'extraposition* en français), Stark (2008 : 313) subsume ensuite trois phénomènes différents : la dislocation à gauche, la dislocation à droite et le thème détaché. Dans les trois cas, l'élément disloqué ou détaché se caractérise par un manque d'intégration syntaxique complète, bien que des gradations soient possibles. De plus, d'un point de vue syntactico-formel, ils ne représentent pas de phrases complètes (*cf.* Stark 2008 : 313).

Les deux types essentiels en périphérie gauche de la phrase – dislocation à gauche et thème détaché – ont déjà été identifiés par Cinque (1977). Dans le cas de la dislocation à gauche, l'élément disloqué est repris obligatoirement par

un clitique co-indexé et peut être réinséré dans la phrase (*cf.* Stark 2008 : 313). Cela signifie que les éléments disloqués sont extraits de leur site argumental canonique et qu'à leur place une copie pronominale clitique est créée (*cf.* Berrendonner 2021 : 11).

(5) *Les gens*, ça *les* fait rêver de voir des gens plus beaux qu'eux. (*Esther* 2016 : 10)

En revanche, les thèmes détachés ne sont pas enchâssables et n'exigent pas de reprise par un pronom ni de congruence avec un élément co-indexé (*cf.* Stark 2008 : 313). Ce type est également appelé *nominativus pendens* (*cf.* Berrendonner 2021 : 4).

(6) *La viande* ça va. (*Esther* 2016 : 45)

Delaveau (1991 : 201) signale également une « forme mixte » (Stark 1997 : 33) de dislocation à gauche et de thème détaché, dans laquelle est disloqué un syntagme nominal non marqué par une préposition et repris dans la phrase suivante sans être syntaxiquement congruent, p. ex. *Proust, ce que je veux en citer, c'est une phrase célèbre* (Stark 1997 : 33). Le troisième type, la dislocation à droite, est caractérisé par la congruence obligatoire du clitique co-indexé à l'intérieur de la phrase-noyau (Stark 2008 : 313). Il s'agit donc de la même procédure que pour la dislocation à gauche présentée précédemment.

(7) Hey Antoine ! *Il* existe pas *l'père Noël*, avoue ! (*Esther* 2016 : 12)

De plus, Stark (1997 : 84, 2008 : 314) distingue d'autres cas de structures d'extraposition très fréquents dans le français parlé, qui ne seront pas mentionnés ici, car, pour notre enquête, ils n'auront pas d'importance, vu qu'ils n'apparaissent pas dans *Les Cahiers d'Esther.*

La dislocation est en principe possible avec les éléments phrastiques suivants : syntagmes nominaux, syntagmes prépositionnels, propositions infinitives, syntagmes adjectivaux et propositions avec *que* (Berrendonner 2021 : 3). En français, ce sont surtout des sujets et moins souvent des objets directs qui sont segmentés (*cf.* Stark 2008 : 313). Notre analyse montrera si c'est aussi le cas dans *Les Cahiers d'Esther.*

Pour notre étude, les distinctions des différents types de dislocation élaborés par Stark (1997, 2008) servent de base. Nous ne considérons pas la dislocation comme étant synonyme de segmentation, mais comme faisant partie des phénomènes de segmentation ; elle se distingue nettement des constructions

présentatives ainsi que des phrases clivées et pseudo-clivées, qui ne sont pas prises en compte dans ce qui suit.[5]

2.2 Les fonctions des dislocations

Les dislocations ne se distinguent pas que sur les plans formel et syntaxique, mais elles remplissent également des fonctions différentes selon la position de l'élément disloqué. Afin de pouvoir déterminer les fonctions des dislocations présentes dans *Les Cahiers d'Esther*, il est essentiel de les examiner au préalable pour créer une base de référence.

2.2.1 Les fonctions des dislocations à gauche

Dans les dislocations à gauche, le thème de l'énoncé, à savoir le *topic*, est toujours placé au premier plan. Cela permet de dévier de l'ordre des mots sujet/verbe/objet, qui est caractéristique du français (*cf.* Söll 1985 : 148). Le locuteur introduit le thème et peut le reprendre ou l'intégrer dans la phrase-noyau au moyen d'un pronom. De plus, il est possible de corriger un faux départ syntaxique. Cela signifie que les difficultés de formulation peuvent être surmontées à l'aide de la dislocation. Ces difficultés sont par exemple traduites par des pauses claires et des phénomènes dits d'hésitation tels que *enfin*, *euh* ou *eh bien* (*cf.* Seelbach 1982 : 209).

Les dislocations encodent principalement des *topics* nouveaux dans le discours ; cependant, d'après Ashby (1988 : 215), ceux-ci ne peuvent jamais être entièrement nouveaux, mais doivent être « cognitivement accessibles » (Horváth 2018 : 51). À moins que le *topic* n'ait déjà été mentionné dans le discours ou ne puisse être déduit de la situation, une connexion sémantique doit être réalisée. Ceci se produit souvent par le biais d'expressions telles que *aussi* ou *par exemple* (Barnes 1985 : 74).

Les *topics* peuvent être classés sur une échelle en fonction de leur acceptabilité pragmatique. En particulier, le thème détaché assume souvent la fonction d'un changement de *topic* (*topic shift*). Ceci est souligné par Detges/Waltereit (2014 : 29–31) dans leur étude sur le pronom *moi* disloqué à gauche, qui montre que cette forme sert souvent à initier le *topic shift*. Par conséquent, ce sont précisément les pronoms toniques disloqués à gauche qui ont pour fonction d'assurer la cohérence du dialogue, comme le montre l'exemple : « *Moi* mes parents mon père était sous-chef » (Detges/Waltereit 2014 : 30).

5 Un terme générique tel que *Herausstellungsstrukturen* en allemand comprenant les différentes structures pour « extrapositionner » certains éléments ne semble pas exister en français. Il est possible que le terme de *constructions à détachement* (Fradin 1990) soit un bon candidat.

Une autre fonction du *moi* disloqué à gauche est de souligner le contraste entre le locuteur et ses interlocuteurs (*cf.* Detges/Waltereit 2014 : 29 ; Horváth 2018 : 52).

(8) Quand il a dit ça, tout le monde a fermé les yeux mais *moi* ça *m’*a réveillée. (*Esther* 2016 : 14)

Le *moi* disloqué à gauche sert également de *turn-taking*, car, en l’utilisant, le locuteur peut indiquer qu’il souhaite prendre la parole. De cette manière, il devient le *topic* de l’énoncé (*cf.* Barnes 1985 : 38). Cet emploi du pronom personnel est également appelé *signal d’ouverture*. La dislocation prend ici la fonction d’un marqueur de structuration pour le discours parlé (*Gliederungssignal* en allemand, *cf.* Gülich 1970 ; Koch/Oesterreicher 2001 : 593 ; Söll 1985 : 156 ; Koch/Oesterreicher 2011 : 43).

(9) Père : C’est pas que ça ! C’est aussi penser qu’il y a différentes races d’êtres humains… Et que certaines sont supérieures à d’autres… Antoine : Ouais *moi j’*fé partie d’la race supérieure à celle d’Esther ouèche (*Esther* 2016 : 21)

Le pronom *moi* disloqué à gauche assume donc dans tous les cas une fonction d’ancrage, qu’il s’agisse d’accomplir un *turn-taking*, un *topic shift* ou un contraste référentiel.

Selon Detges/Waltereit (2014 : 37–39), le *moi* disloqué à gauche peut également avoir des fonctions modales dans le cadre de parenthèses telles que *moi je trouve*, ce qui crée un « boosting effect », à savoir un renforcement de la parenthèse. En même temps, il peut également exprimer la politesse lorsque l’opinion personnelle du locuteur est soulignée, ce qui équivaudrait à une fonction d’affaiblissement. Néanmoins, les parenthèses avec un *moi* disloqué à gauche assument plus souvent une fonction de renforcement qu’une fonction d’affaiblissement.

2.2.2 Les fonctions des dislocations à droite

Les dislocations à droite, en revanche, ne disposent pas de cette fonction d’ancrage. Elles se caractérisent par une haute implication émotionnelle, puisque le but du message, ou bien le *comment*, se trouve au centre de l’énoncé, ce qui est déjà caractéristique du code parlé (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011 : 95). A l’aide de la dislocation à droite, l’ambiguïté linguistique est résolue ; le locuteur veut préciser ce dont il parle exactement. Seule la dislocation à droite, et non la dislocation à gauche, peut assumer cette fonction de désambiguïsation (*cf.* Seelbach 1982 : 212). De plus, la dislocation à droite ne peut avoir que la fonction de mettre quelque chose en évidence (*cf.* Seelbach 1982 : 213).

Par conséquent, les fonctions de désambiguïsation et d'accentuation dominent, bien que d'autres fonctions puissent être identifiées en arrière-plan. Selon Ashby (1988 : 213), les nouveaux sujets peuvent également être encodés par la dislocation à droite ; en principe, les *topic shifts* sont possibles aussi, mais ils sont clairement moins importants que dans la dislocation à gauche. En comparaison avec les éléments disloqués à gauche, les éléments disloqués à droite dénotent également plus souvent des référents qui sont évoqués dans la situation (*cf.* Ashby 1988 : 214).

Comme nous l'avons déjà remarqué pour la dislocation à gauche, celle réalisée à droite peut avoir pour fonction pragmatique de clarifier un contraste (*cf.* Ashby 1988 : 218 ; Detges/Waltereit 2014 : 35). Enfin, la dislocation à droite peut avoir une fonction importante pour la structure de la conversation, à savoir le *turn-closing*. Cela permet d'indiquer à l'interlocuteur que le locuteur lui donne la possibilité de participer à la conversation ou de faire valoir son droit de parole. Ainsi, un *toi* disloqué à droite peut correspondre à une incitation, comparable à la fonction d'un *moi* disloqué à gauche comme signal d'ouverture. Une fonction modale est également attribuée aux pronoms personnels disloqués à droite. En plaçant un *moi* à droite de la phrase, le locuteur peut renforcer son affirmation et la présenter comme non négociable.

Il reste à constater que les fonctions des dislocations à gauche et à droite peuvent différer. L'analyse qui suit permettra de préciser celles qui se trouvent et dominent dans *Les Cahiers d'Esther*.

3. Cadre théorique : la mise en scène de l'oralité et les deux niveaux de communication

Tout d'abord, nous aimerions définir le cadre dans lequel nous examinerons le langage de la BD et le classer comme mise en scène de l'oralité. Nous suivons l'étude de Grutschus/Kern (2021) et nous nous appuyons sur une définition conceptionnelle de l'oralité telle que Koch/Oesterreicher (2001 ; 2011) l'ont développée. Elle a l'avantage d'être indépendante de la réalisation, qu'elle soit phonique ou graphique. Le modèle de Koch/Oesterreicher propose non seulement une catégorisation exhaustive des phénomènes linguistiques caractéristiques de l'immédiat communicatif, mais il leur attribue également trois niveaux différents : l'universel, l'historique et l'individuel ou actuel (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011 : 6). Pour nous, le niveau universel aura une importance particulière dans la suite de notre étude, puisque les dislocations sont des phénomènes syntaxiques essentiels de l'immédiat communicatif (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 196). La mise en scène de l'oralité dans le langage des BD présuppose qu'un

passage du plan phonique au plan graphique ait lieu. Le fait que ce transcodage ne soit pas représenté dans le modèle de Koch/Oesterreicher ne semble pas avoir d’importance centrale pour notre étude ; nous nous concentrons sur un phénomène syntaxique et ne tenons pas compte des spécificités phonétiques (*cf.* Mahrer 2017 ; Grutschus/Kern 2021).

Étant donné qu’une BD consiste traditionnellement en une séquence d’images individuelles dessinées ou montées avec un texte écrit intégré (*cf.* Dolle-Weinkauff 2010 : 312), une distinction fondamentale peut être faite entre deux niveaux de communication : le premier s’exprime à travers les images de la BD et établit donc un lien direct entre le narrateur et le lecteur ; au deuxième niveau, ce sont les personnages de la BD qui communiquent entre eux. Si l’on considère les deux niveaux de communication par rapport aux conditions de communication selon Koch/Oesterreicher (2001 : 586 ; 2011 : 7), alors le premier niveau renvoie en fait à l’écrit conceptionnel (*cf.* Quinquis 2004 : 21) : il y a un haut degré de planification de la part de l’auteur, il n’existe pas de proximité physique entre lui et le lecteur, et il s’agit d’un monologue, puisque le lecteur ne peut pas répondre à l’auteur (*cf.* Blank 1991 : 12–14).

Dans la communication des protagonistes de la BD au deuxième niveau, en revanche, on trouve un haut degré d’oralité mise en scène, ce qui permet à l’auteur de créer l’illusion d’une proximité avec le lecteur (*cf.* Goetsch 1985 : 217). Dans les conditions de la distance communicative, l’auteur imite les stratégies langagières de l’immédiat communicatif (*cf.* Blank 1991 : 27), mais, comme il est lié au code graphique, cet immédiat communicatif ne reste toujours qu’une approximation du code parlé.

La classification du premier niveau de communication comme écrit conceptionnel ne paraît pas être appropriée pour *Les Cahiers d’Esther* : la façon dont la locutrice Esther raconte semble plutôt se rapprocher de l’imitation des récits oraux. Esther s’adresse directement au lecteur. Dans le continuum communicatif, le récit oral occupe une position particulière parmi les discours de l’immédiat communicatif : il est essentiellement monologique, il n’est pas lié aux contextes immédiats de la situation et de l’action, et le thème est fixe (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011 : 74 ; Barme 2012 : 49). Nous reviendrons sur ces deux niveaux de communication au cours de notre analyse.

4. Corpus et méthodologie

Présentons maintenant le corpus à la base de notre étude et les différentes catégories de textes qu’il contient. Après quoi, nous décrirons plus en détail la méthode utilisée pour l’analyse.

4.1 Corpus

Pour notre étude, nous avons choisi comme base de données le premier tome des *Cahiers d'Esther*, qui connaît actuellement une grande popularité en France. Chaque semaine, l'une des histoires est publiée dans le magazine *L'Obs* et, à la suite, un nouveau tome chaque année. Comme l'auteur lui-même l'a déclaré dans une interview, la bande dessinée ne s'adresse pas directement aux enfants, mais plutôt aux générations plus âgées (*cf.* Magal 2017). Néanmoins, la BD est parfois comparée au livre pour enfant classique *Le Petit Nicolas* (*cf.* Goldschmitt 2005 ; Vermes 2017). Le premier tome a été publié en 2016, suivi de six autres volumes parus jusqu'en 2021. Les cinq premiers volumes se sont déjà vendus à 900 000 exemplaires et ont été traduits en sept langues (*cf.* France Inter 2021). Dans les médias, Riad Sattouf est célébré comme le héros de la BD de toute une génération : « Les bobos avaient Bretécher. Les préados ont Riad Sattouf » (*cf.* Houot 2021).

Notre corpus comprend 54 pages et se compose de 52 histoires courtes, chacune racontée sur une page ; il y a environ douze vignettes par planche. Toutes les histoires sont racontées du point de vue de la protagoniste Esther, qui fête son dixième anniversaire au cours du volume. Elle vit avec sa famille à Paris, y fréquente une école privée et rend compte de sa vie quotidienne. Dans *Les Cahiers d'Esther*, les dislocations se distinguent dans trois différentes catégories de texte. Les cartouches, dans lesquels Esther s'adresse aux lecteurs, occupent la plus grande partie de la BD, puis les bulles, qui renferment les pensées et les paroles du personnage et finalement les inserts – ou encarts – dont le caractère diffère de celui des récitatifs et des bulles. Les inserts sont généralement intégrés dans les vignettes à l'aide d'une flèche, contiennent des explications et, enfin, des commentaires supplémentaires d'Esther.

4.2 Méthodologie

Les trois catégories de textes qui viennent d'être décrites seront importantes pour la considération quantitative et qualitative de la dislocation dans *Les Cahiers d'Esther*. Sans entrer dans le problème de la définition plus détaillée des termes de *phrase* et d'*énoncé*, nous comprenons la phrase comme une entité abstraite du système linguistique, pouvant être décrite différemment en théorie et devant remplir les critères de complétude et de correction grammaticales. Quant à l'énoncé, il représente un produit linguistique concret approprié au contexte situationnel (*cf.* Stark 1997 : 2). Comme base de notre étude, nous utilisons tous les énoncés qui contiennent au moins un élément pouvant être disloqué (*cf.* Blank 1991 : 54) et qui ne présentent pas de structure elliptique – ce qui exclut des exemples comme *Pas bête* (*Esther* 2016 : 19), *Romane steuplé*

(*Esther* 2016 : 50), *Hein ?* (*Esther* 2016 : 43). Nous tenons à rappeler ici que le concept de phrase est controversé, comme nous l'avons déjà décrit dans le deuxième chapitre. Pour l'étude de la bande dessinée, cette catégorisation s'impose néanmoins. Formellement, l'énoncé doit être séparé des énoncés suivants par un signe de ponctuation ou, en cas de communication directe entre les personnages, par trois points. Les citations de paroles de chansons sont exclues, car elles sont rapportées et ne répondent donc pas aux critères d'oralité.

Dans l'étude quantitative, les dislocations sont classées selon les catégories présentées par Stark (1997 ; 2008). Les projections multiples, comme celle qui suit, ne sont pas comptées séparément, mais affectées à la catégorie concernée. Le cas suivant est ainsi compté parmi les dislocations à gauche.

(10) '*Grosse pute*', *moi*, *je* pensais que *ça* voulait dire 'T'es trop bête' en mode vulgaire (*Esther* 2016 : 41)

De plus, les éléments disloqués sont regroupés selon la classe du syntagme disloqué, l'attribution de la dislocation à un personnage et la catégorie de texte de la BD. Nous comparons ensuite les chiffres obtenus dans les *Cahiers d'Esther* avec les résultats d'autres travaux traitant de la représentation de l'oralité dans la littérature (*cf.* Blank 1991 ; Quinquis 2004 ; Grutschus/Kern 2021). L'approche qualitative examine la fonction de chaque dislocation et les relie aux explications de la section théorique. Dans ce contexte, il nous paraît indispensable d'analyser l'emploi singulier des virgules en rapport à la dislocation.

Afin de vérifier la corrélation entre l'usage de la dislocation dans le langage utilisé dans la BD et celui en français parlé, une comparaison avec des données issues de travaux (*cf.* Ashby 1988 ; Honnigfort 1993) réalisés à ce propos sera également prise en compte pour répondre à notre sujet de recherche.

5. La dislocation dans *Les Cahiers d'Esther*

Sur la base d'une définition purement formelle (*cf.* 3.3), nous avons déterminé que la BD *Les Cahiers d'Esther* contenait 1997 énoncés présentant 272 dislocations. Différents types d'analyse seront effectués dans les deux chapitres suivants.

5.1 Analyse quantitative

Les 272 dislocations mentionnées ci-dessus correspondent à une valeur de 11 %, cela ne diffère pas de façon significative par rapport à d'autres œuvres contenant une oralité fictive : dans la bande dessinée *Les Frustrés*, 12,7 % des énoncés sont

disloqués (*cf.* Quinquis 2004 : 89) et, dans le roman *Voyage au bout de la nuit*, 10,3 % (*cf.* Krassin 1994 : 38).

De plus, dans notre corpus, les dislocations à gauche dominent nettement, avec 236 dislocations à gauche et 12 thèmes détachés ; cela contraste avec les seules 24 dislocations à droite. Comme décrit précédemment, les *thèmes détachés* sont également appelés *nominativus pendens* dans certains travaux (*cf.* Berrendonner 2021). Puisque les ouvrages utilisés pour la comparaison ne différencient que la dislocation à gauche et la dislocation à droite, les thèmes détachés contenus dans *Les Cahiers d'Esther* sont exclus du tableau suivant.

	Roman	**Bande dessinée**			
	Voyage au bout de la nuit (Krassin 1994 : 38)	*Les Frustrés* (Quinquis 2004 : 89)	*Astérix* (Grutschus/ Kern 2021 : 211)	*Titeuf* (Grutschus/ Kern : 2021 : 200)	***Les Cahiers d'Esther***
Disloca-tion à gauche	18,5 %	63,8 %	28 %	59 %	**90,8 %**
Disloca-tion à droite	81,5 %	33 %	72 %	41 %	**9,2 %**
Autres	-	3,2 %	-	-	-

Tab. 1 : Comparaison des types de dislocations à gauche et à droite dans différents corpus.

Remarquons tout d'abord que les quatre albums de BD présentent une répartition inégale des dislocations à gauche et à droite et se démarquent clairement du roman *Voyage au bout de la nuit*, dans lequel la fréquence des dislocations à droite est frappante. Krassin (1994 : 38) a calculé les pourcentages sur la base des chiffres absolus de l'étude de Bossong (1981 : 248) ; elle attribue le nombre élevé de dislocations à droite à des raisons stylistiques. En revanche, les résultats dans *Les Cahiers d'Esther* sont presque complémentaires, car les dislocations à gauche y dominent nettement. Il n'est pas possible de répondre ici à la question de savoir si ce fort contraste peut être expliqué par la différence de genre de texte – roman *vs* bande dessinée. Nous suivons Grutschus/Kern (2021 : 211–212) selon lesquelles la fréquence de la dislocation à gauche ou à droite a souvent des raisons stylistiques et vise à caractériser les protagonistes. Par conséquent, nous nous concentrerons sur la distribution des dislocations dans les différentes parties du texte dans *Les Cahiers d'Esther*.

5.1.1 Les dislocations dans les différentes catégories de textes dans *Les Cahiers d’Esther*

Les dislocations sont réparties de la manière suivante entre les trois catégories de textes élaborées : il y a 193 dislocations dans les récitatifs, 40 dislocations dans les bulles et 39 dans les inserts. À première vue, il paraît surprenant que la majorité des dislocations ne se retrouvent pas au deuxième niveau, celui de la communication en face à face, qui a été identifiée comme décisive pour la mise en scène de l’oralité. Cependant, le fait que l’auteur utilise si fréquemment les dislocations, surtout dans les récitatifs, montre qu’il veut réduire de cette manière la distance entre sa protagoniste Esther et ses lecteurs, même lorsque la BD s’adresse à des adultes. Le texte des cartouches, qui constitue une grande partie de la BD, sert donc, tout comme les bulles, à mettre en scène l’oralité.

En plus des six dislocations utilisées par le personnage d’Esther dans les bulles, 239 proviennent des énoncés d’Esther. Il se pose ainsi la question de savoir si l’auteur tente de caractériser la figure d’Esther à travers son langage. Comme cette dernière est elle-même la narratrice, il n’y a pas d’instance supplémentaire pouvant décrire Esther.

Dans ce contexte, l’âge des protagonistes de la BD pourrait également être pertinent. On pourrait avancer la thèse suivante : la fréquence disproportionnée des dislocations dans les récitatifs serait due à l’imitation du langage des enfants. Grutschus/Kern (2021) en arrivent à cette interprétation dans leur analyse de *Titeuf* en argumentant que le langage enfantin du protagoniste et de ses amis de huit à dix ans est mis en scène. Même si les protagonistes de notre BD, hormis les parents et le frère d’Esther, sont presque exclusivement des camarades de classe âgés de neuf à onze ans, cette hypothèse ne peut être confirmée. Les recherches empiriques sur le langage des enfants, même si elles ont tendance à se référer à des enfants plus jeunes, montrent que ceux-ci utilisent le plus souvent des dislocations à droite (*cf.* Jansen 2015 : 176 ; De Cat 2007 : 213), ce qui n’est pas le cas dans *Les Cahiers d’Esther*. Contrairement à la BD *Titeuf*, dans laquelle le contraste entre le langage des enfants et celui des adultes est nettement plus prononcé, puisque les adultes parlent généralement un français standard (*cf.* Merger 2015 : 2), dans *Les Cahiers d’Esther*, les enfants ne sont pas les seuls à utiliser fréquemment des dislocations. Si l’on ajoute les dislocations des parents et du frère aîné, 38,5 % des dislocations se trouvent dans les bulles des locuteurs plus âgés. Par conséquent, il ne semble pas être plausible que la fréquence des dislocations soit due au langage des enfants.

Ce qui est frappant en ce qui concerne les dislocations à droite, c’est que 41 % d’entre elles apparaissent dans les bulles et font donc partie du dialogue. Comme cette anticipation du *comment* a déjà été définie comme caractéristique

du langage de l'immédiat communicatif (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011 : 95), cela démontre que, dans ces cas, l'auteur met particulièrement l'accent sur l'imitation de l'oralité.

Nous pouvons conclure que Sattouf utilise principalement la dislocation à gauche pour simuler l'oralité. Il l'utilise de manière disproportionnée, ce qui équivaut à une certaine stéréotypie.

5.1.2 Les fonctions syntaxiques des éléments disloqués dans *Les Cahiers d'Esther*

D'autres travaux (*cf.* Blank 1991 ; Quinquis 2004) se sont focalisés sur la fonction syntaxique des éléments disloqués. Nous ferons sur cette base une brève comparaison. Ni la différenciation en compléments d'objet directs et indirects ni la répartition de la dislocation à gauche et à droite ne seront prises en compte ici (pour plus de détails, *cf.* Blank 1991 : 131 ; 268).

	Roman		**Bande dessinée**	
	Voyage au bout de la nuit (Blank 1991 : 131)	*Le Chiendent* (Blank 1991 : 268)	*Les Frustrés* (Quinquis 2004 : 90)	***Les Cahiers d'Esther***
Dislocation du sujet	61,4 %	78,2 %	82,5 %	**95,8 %**
Dislocation du complément d'objet	24,2,5 %	13,6 %	11,2 %	**4,2 %**
Autres	14,4 %	8,1 %	6,3 %	-

Tab. 2 : Comparaison des fonctions syntaxiques disloqués dans différents corpus.[6]

Dans *Les Cahiers d'Esther*, 227 sujets et 10 objets sont disloqués à gauche, d'autres éléments, en revanche, jamais. La dislocation fréquente du sujet n'est pas surprenante car elle correspond au langage parlé (*cf.* Söll 1985 : 151). Cependant, de nouveau, les valeurs des *Cahiers d'Esther* dépassent celles des autres BD, comme nous le verrons dans la section 5.4, et celles du français parlé également, de sorte que nous pouvons encore une fois supposer un usage plutôt stéréotypé de la dislocation.

6 Les corpus de ce tableau diffèrent du précédent car les études ne distinguent pas toujours les mêmes fonctions syntaxiques (*cf.* Berrendonner 2021 : 21 : « la nature des occurrences comptabilisées varie d'un chercheur à l'autre »).

Si l’on regarde le type de syntagmes disloqués, on constate que la majorité sont des syntagmes nominaux. Il n’y a que deux adjectifs disloqués à gauche et deux syntagmes verbaux.

(11) *Parler politique*, *ça* veut dire, je sais pas, *c*’est [...]. (*Esther* : 2016 : 14)
(12) *Sensuel*, *ça* veut dire qu’il préfère bouger, danser, que parler. (*Esther* 2016 : 34)

Parmi les syntagmes nominaux disloqués, nous remarquons que le pronom personnel *moi* représente 10 % des dislocations de sujet, ce qui peut s’expliquer par la perspective narrative d’Esther.

(13) *Moi j*’avais fait pipi mais ça se voyait pas. (*Esther* 2016 : 35)

La dislocation fréquente des noms propres est particulièrement frappante : ceux-ci sont disloqués à gauche 50 fois, ce qui correspond à 22 % des dislocations de sujet. Dans *Les Cahiers d’Esther*, la plupart des dislocations de noms propres concernent *Eugénie*, qui est la meilleure amie d’Esther, ainsi que d’autres personnes de son environnement proche. Le syntagme nominal *mon père* est également disloqué très fréquemment, soit dans 11 % des cas de sujets disloqués, et donc de façon encore plus fréquente que le pronom personnel *moi.*

(14) *Mon père*, *il* aime bien le sport. (*Esther* 2016 : 39)

Les raisons de cette fréquence seront examinées plus en détail dans l’analyse qualitative.

Une autre caractéristique frappante est la dislocation fréquente du pronom *ça.* Ce dernier est répété 21 fois, et il se trouve aussi bien dans les dislocations à gauche et à droite que dans les thèmes détachés. Dans certains cas, *ça* remplace le pronom personnel. Cet emploi peut être un marqueur diastratique, car il est souvent utilisé dans le langage des jeunes (*cf.* Bedijs 2012 : 239). Il est toutefois également possible que l’insertion des pronoms *ce* et *ça* crée une différence sémantique. Ainsi, le syntagme nominal peut alors aussi être lu de manière générique. De cette façon, les pronoms « font directement référence à un segment de réalité » (*cf.* Carlier 1996 : 125).

(15) *Les dauphins*, *ça* vit dans la mer… (*Esther* 2016 : 24)

En outre, dans 21 % des cas de dislocation à gauche, la forme élidée du pronom démonstratif *ce* apparaît très fréquemment à la place des pronoms personnels *il*/*elle*, mais ce remplacement n’est pas toujours possible (*cf.* Tamba-Mecz 1983).

(16) *Mon père, c*’est un ange. (*Esther* 2016 : 18)
(17) *Cassandre*, *c*’est le bébé. (*Esther* 2016 : 4)

Concluons en notant que l'auteur utilise principalement des dislocations à gauche, dans lesquelles les sujets sont distingués, pour mettre en scène l'oralité et pour souligner l'usage de noms propres. Cela montre de nouveau une utilisation un peu stéréotypée de la dislocation.

5.2 Analyse qualitative

Bien sûr, ces résultats quantitatifs nécessitent une interprétation qualitative et doivent être comparés avec les fonctions typiques de la dislocation déjà évoquées.

5.2.1 Les fonctions des dislocations à gauche dans *Les Cahiers d'Esther*

L'une des fonctions principales des dislocations est d'encoder certains mots comme *topics*. Cette séparation du *topic* du *comment* (*cf.* Calvé 1985 : 232 ; Honnigfort 1993 : 179) peut être justifiée par le fait que dans tous les exemples de dislocation à gauche, l'accent est mis sur le *topic*.

(18) *Eugénie elle* dit toujours 'ouèche'. (*Esther* 2016 : 3)

La dislocation à gauche peut servir à encoder un nouveau *topic*. Dans la conversation suivante entre Esther et son amie Romane, le *sentence topic* et en même temps *discourse topic* (*Enzo*), un référent connu par les deux filles, est encodé dans le discours direct.

(19) T'inquiète, *Enzo il* est relou parce que comme tout l'monde l'appelle 'pogba' à cause qu'il ressemble à pogba, il croit qu'il est populaire comme pogba, mais il est pas pogba… (*Esther* 2016 : 48)

Comme nous l'avons mentionné, les *topics* n'ont pas besoin d'être tous nouveaux (*cf.* Ashby 1988 : 214), sauf si les référents sont présents dans la situation, ce qui est le cas dans l'exemple (19) : Enzo est à côté d'Esther et de Romane. Puisque cet emploi de la dislocation à gauche correspond à celui du français parlé, on peut voir ici, de nouveau, une volonté de mise en scène de l'oralité. Cependant, cette condition ne s'applique pas à de nombreux cas : il existe également des exemples de dislocations à gauche dont le référent n'a pas encore été mentionné ou n'est pas apparu dans la BD. Dans l'exemple suivant, le lecteur ne connaît pas encore le *topic* Kalila, mais la figure est représentée dans la vignette et interagit avec Esther.

(20) *Kalila*, *elle* a levé la main et elle a dit qu'elle était musulmane et qu'elle avait jamais entendu parler du signe 'croissant'. (*Esther* 2016 : 14)

L'exemple suivant montre que les thèmes détachés sont particulièrement bien adaptés à l'encodage de nouveaux *topics* (*cf.* Honnigfort 1993 : 177). Ici, le

sentence topic a également une fonction de *discourse topic* puisque l'histoire porte sur le racisme.

(21) *Le racisme*, je sais très bien *ce que c'*est. (*Esther* 2016 : 21)

La fonction permet de souligner et d'encoder de nouveaux *topics*, mais pas toujours de manière évidente. Comme nous l'avons déjà signalé dans l'analyse quantitative, la dislocation du syntagme nominal *mon père* est particulièrement fréquente. Dans ces exemples, l'encodage d'un nouveau *topic* passe au second plan. L'exemple suivant montre que la dislocation sert à accentuer le *topic*, mais aussi l'effet stylistique : signaler l'amour pour le père.

(22) *Mon père il* dit que dans les écoles gratuites, il y a beaucoup de violence. C'est pour ça qu'il m'a mise dans le privé. Il a peur pour moi (je l'aime). (*Esther* 2016 : 21).

L'ajout *je l'aime* sous forme de parenthèse verbalise explicitement l'amour pour son père, déjà indiqué par la dislocation à gauche. Comme nous l'avons expliqué dans la section 2.2.2, la dislocation à droite se caractérise par une implication émotionnelle (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011 : 96). Cela ne s'applique pas seulement aux dislocations à droite, mais aussi aux dislocations à gauche (*cf.* Blank 1991 : 136 ; Quinquis 2004 : 91, 103). Cette affection se manifeste à plusieurs endroits dans la BD et renforce l'expression des sentiments des personnages à l'aide du langage (*cf.* Fresnault-Deruelle 1975 : 11).

La dislocation répétée des noms propres a également un but stylistique. En disloquant les noms des amies et des camarades de classe, l'auteur précise les principaux centres d'intérêt d'Esther : amitiés, relations sociales et conflits dans son environnement. Ainsi, Quinquis (2004 : 95) conclut que l'utilisation fréquente de la dislocation des noms propres met davantage en évidence l'environnement des protagonistes de la BD. Elle démontre également le besoin constant du locuteur d'assurer sa place au sein du groupe. Cela s'applique aussi aux *Cahiers d'Esther*, car la protagoniste se définit à travers son environnement social.

Les dislocations peuvent également avoir une fonction expressive (*cf.* Blank 1991 : 136) ou emphatique[7] pour « imiter l'émotivité du langage parlé » (*cf.* Quinquis 2004 : 91 ; 103). Cela est notamment démontré par une histoire dans laquelle les prénoms de la petite Cassandre ou de ses parents sont disloqués plusieurs fois. Cassandre est une amie d'Esther dont le père est décédé, ce qui

7 Nous comprenons ici l'emphase comme un moyen d'expressivité. A l'aide de l'expressivité sous forme d'emphase par la dislocation à gauche, l'émotivité non linguistique transparaît (*cf.* Pustka 2014 : 29 ; Buthke/Sichel-Bazin/Meisenburg 2014 : 215).

l'a poussée à faire une tentative de suicide. Esther introduit l'épisode en disant que l'histoire est très triste, ce qui montre déjà son implication émotionnelle.

(23) Je vous ai déjà parlé de ma copine que j'adore et qui s'appelle Cassandre. Elle vit avec sa mère en banlieue. *Cassandre*, *elle* fait tous les jours quinze stations de métro toute seule pour venir en classe. […] *Cassandre*, *elle* parle toujours de lui quand il fait beau. (*Esther* 2016 : 32)

Alors que la première dislocation du prénom peut être interprétée comme encodage du *discourse topic*, la suivante a une fonction « émotionnelle-expressive » (*cf.* Blank 1991 : 137) : Par la répétition de nombreuses dislocations du même référent, l'auteur témoigne du monde émotionnel de sa protagoniste.

Dans le contexte de cette histoire, nous trouvons également l'un des rares exemples où la dislocation est utilisée pour surmonter des difficultés de formulation.

(24) On savait pas que la mère de Cassandre, elle était venue à l'école chercher sa fille pour lui annoncer que *son père*, ben *il* était mort en Martinique. (*Esther* 2016 : 21)

En utilisant la particule discursive *ben*, Sattouf montre qu'Esther a du mal à dire que le père de Cassandre est décédé, soulignant de nouveau son implication émotionnelle. La dislocation du syntagme nominal *son père* a pour but de résoudre la difficulté d'Esther à trouver la bonne formulation, puisque le *topic* de l'énoncé est déjà donné.

La fonction de dévier de l'ordre des mots sujet/verbe/objet caractéristique du français est également visible dans *Les Cahiers d'Esther* ; elle est particulièrement évidente dans la dislocation de compléments d'objet, comme dans l'exemple suivant.

(25) Les autres *garcons* [sic !], on *les* déteste parce qu'ils sont méchants, mais *lui* on *le* déteste parce qu'il a rien compris à la vie. (*Esther* 2016 : 29)

Dans le cas présent, il y a une fonction supplémentaire : l'expression d'un contraste. Quand nous observons le contexte pragmatique, nous constatons que la dislocation du pronom *lui* souligne la différence avec *[l]es autres garcons* [sic !]. Cela correspond au renforcement du contraste référentiel comme Detges/Waltereit (2014 : 29) l'ont décrit pour le pronom *moi*, dont on trouve également des exemples dans *Les Cahiers d'Esther*.

(26) Ce qui est bien ouèche, c'est que c'est ton style, *moi*, ça *m*'irait pas par exemple. (*Esther* 2016 : 16)

Ici, il s'agit d'un complément d'attribution qui est rangé dans la catégorie des compléments d'objet indirects. Eugénie, l'amie d'Esther, souligne le fait que le nouveau manteau est au goût d'Esther, mais non pas au sien ; ici, les goûts différents en matière de vêtements sont donc opposés.

La fonction consistant à établir une connexion apparaît assez rarement dans l'ensemble de notre BD ; il n'y a qu'un cas où la dislocation sert à structurer le dialogue.

(27) Jeune homme : Mais on hmph fait pas de machines ? Le père d'Esther : Tant qu'y aura le bidon, *les machines elles* serviront à rien. Refaites-moi une série de 15… (*Esther* 2016 : 38)

Le père d'Esther reprend un référent mentionné par son interlocuteur, ici *les machines*, et en fait le *topic* de son énoncé. Plus fréquentes, cependant, sont les dislocations du pronom démonstratif *ça*, qui servent à encoder un nouveau sujet (*cf.* Barnes 1985 : 45). Cet usage est restreint dans la mesure où le référent doit apparaître dans la situation ou être inférable du contexte linguistique. Dans l'exemple suivant, Antoine parle de la chanson d'une émission musicale télévisuelle sur l'écran, ce qui peut être interprété par Esther et donc par le lecteur.

(28) Yeees *ça c'*est du lourd. (*Esther* 2016 : 7)

Dans ce contexte, il a déjà été suggéré que *ça* serait souvent utilisé à la place du pronom personnel *il*. Cet emploi est marqué stylistiquement ou socialement, les locuteurs voulant exprimer une distance par rapport à leur énoncé, comme on peut également le constater dans ce qui suit.

(29) Je crois que *cette colo ça* a été dur pour elle. (*Esther* 2016 : 51)

En outre, dans cet exemple, le pronom *ça* élargit le champ référentiel possible en évoquant une structure prédicative (*faire cette colo, ça a été dur pour elle)*, alors que le pronom *elle* ne renverrait qu'à la seule colonie de vacances.

Nous pouvons noter que presque toutes les fonctions des dislocations à gauche mentionnées dans la littérature spécialisée figurent dans *Les Cahiers d'Esther*. Comme Céline dans le *Voyage au bout de la nuit* (*cf.* Blank 1991 : 144), Sattouf met en scène l'oralité en utilisant les différentes fonctions des dislocations pour rendre plus vivante la langue de sa BD. De plus, on remarque que dans les récitatifs les dislocations à gauche visent principalement un objectif stylistique : grâce aux multiples dislocations du syntagme nominal *mon père* et à la dislocation fréquente des noms propres, le personnage d'Esther est caractérisé de façon plus détaillée.

Comme certains types de dislocation n'apparaissent pas et que certaines fonctions ne sont utilisées que de manière sélective, une certaine stéréotypie est évidente.

5.2.2 Les fonctions des dislocations à droite dans *Les Cahiers d'Esther*

L'une des principales fonctions de la dislocation à droite est la désambiguïsation des référents pronominaux (*cf.* Seelbach 1982 : 212), que l'on retrouve fréquemment dans *Les Cahiers d'Esther.*

(30) En plus je pensais vraiment qu'*elle* était trop moche pour se faire enlever, *Violette.* (*Esther* 2016 : 6)

Ici, Esther raconte un jeu auquel les garçons de sa classe jouent avec elle et ses amies. Dans la situation présentée par Esther, Violette s'est fait enlever par les garçons. Comme la référence au nom *Violette* n'est pas directement évidente pour le lecteur, en tant qu'interlocuteur, la dislocation à droite est utilisée pour spécifier quel référent est visé par le pronom *elle.*

Une fois de plus, la proportion de dislocations à droite du syntagme nominal *mon père* est importante.

(31) *Il* est honnête et sincère *mon père.* (*Esther* 2016 : 38)

Puisque le sujet de l'histoire est le père d'Esther, il n'y a pas ici de but de désambiguïsation ; la dislocation remplit de nouveau un objectif stylistique, comme cela a déjà été établi pour la dislocation à gauche : l'amour d'Esther pour son père est accentué. Comme les dislocations se trouvent principalement dans les récitatifs et les inserts, l'accent est mis sur le premier niveau de communication entre le narrateur et le lecteur.

Il a déjà été souligné que l'implication émotionnelle était particulièrement élevée dans les dislocations à droite, ce qui est également confirmé par les exemples.

(32) Excuse-moi, Esther j'voulais pas t'parler maaal mais j'*l*'aime trop *Enzooo* khh je l'aime trop… (*Esther* 2016 : 50)

Romane annonce ici en larmes qu'elle est tombée amoureuse d'Enzo pendant son séjour en colonie de vacances. Auparavant, Romane était en colère contre son amie Esther parce que cette dernière avait essayé de la protéger d'Enzo qui la harcelait. Le *topic* de l'énoncé est à la fois Enzo et le *comment*, le fait que Romane soit tombée amoureuse de lui ; l'accent est toutefois mis sur le *comment*, qui est déjà chargé d'émotion. Le caractère émotionnel de l'énoncé émis en sanglotant est souligné également par la forme des caractères légèrement différente et par le redoublement de certains graphèmes. Ici, l'effet d'oralité est aussi produit par

l’effacement devant une consonne du *e* du pronom de la première personne. Selon Rouayrenc (2010 : 250), qui définit pour l’expression de l’oral dans l’écrit plusieurs sortes d’oralité, la suppression de lettres se retrouve aussi bien dans l’oralité courante que dans l’oralité marquée.

La dislocation à droite a deux autres fonctions : d’une part, elle peut encoder de nouveaux *topics* si les référents ont déjà été mentionnés ; d’autre part, elle peut ramener les sujets au centre de l’attention (*cf.* Ashby 1988 : 211–212). Dans le premier cas, le *petit pont massacreur* dont Antoine parle et qui est déjà mentionné représente le *discourse topic*.

(33) Tu as entendu parler du petit pont massacreur ? C’est suuuper *ça*, *le petit pont massacreur* ! (*Esther* 2016 : 27)

Dans le second cas, le lecteur, en tant qu’interlocuteur, se voit rappeler le *topic* de l’épisode à la fin de la page.

(34) C’est *ça*, *la sensibilité*. (*Esther* 2016 : 37)

Ce dernier fonctionne déjà comme *discourse topic* à travers le titre de l’histoire : *la sensibilité*. Cet exemple souligne le fait que les dislocations à droite, notamment dans le cas des énoncés quotidiens, peuvent également avoir une fonction phatique (*cf.* Blank 1991 : 271). De tels énoncés comportant des dislocations à droite apparaissent plusieurs fois et font paraître Esther presque précoce.

(35) Voilà, c’est *ça*, *les garçons*. (*Esther* 2016 : 6)

Il est évident que l’emploi de la dislocation a des raisons stylistiques et que Sattouf caractérise une fois de plus sa protagoniste à travers son langage. De plus, il existe également des exemples de la fonction de contraste, comme nous l’avons déjà prouvé pour la dislocation à gauche.

(36) *Mitchell*, le pire garçon de la classe, n’a pas du tout changé *lui* par contre. (*Esther* 2016 : 54)

Dans certains cas, la fonction ne peut pas être clairement déterminée, ce qui correspond au fait que les dislocations à droite peuvent assumer plusieurs fonctions en même temps (*cf.* Seelbach 1982 : 213). Il a déjà été mentionné que le pronom personnel avait souvent la fonction de renforcer l’énoncé (*cf.* Detges/Waltereit 2014 : 37). Cette fonction est également présente dans l’exemple suivant, dans lequel la famille d’Esther discute de la possibilité d’une migration familiale.

(37) Bah nan *on* est d’Paris *nous*. (*Esther* 2016 : 19)

Néanmoins, l'interprétation selon laquelle un contraste référentiel est exprimé ici semble être tout aussi plausible.

En raison du nombre relativement faible de dislocations à droite, il n'est pas surprenant que toutes les fonctions mentionnées précédemment ne puissent être illustrées. On peut cependant confirmer que, comme dans le cas de la dislocation à gauche, la dislocation à droite sert surtout, au deuxième niveau de communication, à mettre en scène l'oralité, c'est-à-dire à rendre compte de la communication des protagonistes de la BD entre eux. Étant donné que l'auteur utilise les dislocations à droite de manière plutôt sélective sans en épuiser toutes les possibilités, ces dernières n'ont pas la même importance pour l'oralité mise en scène. Ainsi, l'auteur n'exploite la variété des fonctions que de manière limitée, celles-ci servant principalement à des fins stylistiques au premier niveau de communication.

5.3 L'utilisation des virgules dans les dislocations dans *Les Cahiers d'Esther*

L'emploi des virgules dans le contexte des dislocations permet également de tirer des conclusions sur la mise en scène de l'oralité dans *Les Cahiers d'Esther*. Dans l'intégralité de la BD, sur les 272 occurrences de dislocations, les virgules manquent 97 fois, à savoir à hauteur de 35 % ; la plupart des omissions, soit 43, se produisent dans les vignettes ; 22 virgules manquent dans les inserts et 32, dans les bulles. Toutefois, si l'on considère ces omissions en fréquence relative et non en chiffres absolus, une image différente apparaît : alors que la virgule n'est omise que dans 22 % des cas dans les vignettes, elle l'est dans 56 % dans les inserts et même dans 80 % dans les bulles.

Dans quelle mesure ce nombre élevé d'omissions dans les bulles renforce-t-il l'oralité mise en scène ? Les signes de ponctuation sont généralement utilisés dans les BD pour souligner l'oralité, par exemple, les points de suspension <…> représentent une pause ou peuvent signifier la continuation d'un énoncé (*cf.* Quinquis 2004 : 81). En combinaison avec les points d'exclamation <!…>, ils peuvent représenter une « ponctuation 'émotionnalisée' » (*cf.* Blank 1991 : 126). L'omission des signes de ponctuation est donc un autre moyen de mettre en scène l'oralité expressive. En ne respectant pas la syntaxe de la langue écrite, l'auteur vise à refléter la rapidité de la parole et l'intonation. Dans la langue parlée, les frontières de la phrase sont à peine existantes ou fluides (*cf.* Blank 1991 : 143 ; Quinquis 2004 : 81). Ces particularités indiquent qu'il s'agit d'un texte qui peut être classé dans l'immédiat communicatif. À cet égard, l'omission des virgules dans *Les Cahiers d'Esther* contribue à l'oralité mise en scène. Cet effet est renforcé par le fait que les dislocations elles-mêmes sont déjà un phénomène caractéristique de la langue parlée (*cf.* De Cat 2007 : 4).

Il est possible que Sattouf veuille souligner l'oralité par l'absence fréquente de virgules dans le deuxième niveau de communication. Ainsi, dans l'exemple suivant déjà cité sous (32), non seulement certains graphèmes sont répétés plusieurs fois, mais les virgules et certaines lettres sont également omises. Cette approche renforce l'illusion de la communication orale. Rouayrenc (2010 : 250) souligne aussi de son côté que ces phénomènes caractérisent l'oral dans l'écrit.

(38) Excuse-moi, Esther j'voulais pas t'parler maaal mais j'*l*'aime trop *Enzooo* khh je l'aime trop… (*Esther* 2016 : 50)

Comme on le voit, l'auteur a recours à ce mécanisme à deux niveaux de communication, mais il l'utilise surtout dans la communication en face à face, ce qui renforce l'emploi des dislocations pour imiter l'oralité.

5.4 La dislocation mise en scène dans *Les Cahiers d'Esther* vs la dislocation dans les corpus oraux

Afin de pouvoir déterminer dans quelle mesure les dislocations dans *Les Cahiers d'Esther* s'écartent de celles du français parlé documenté dans les corpus oraux, effectuons finalement une brève comparaison sur la base d'autres travaux sur corpus oraux (*cf.* Krassin 1994, Honnigfort 1993).

	Ashby (1982 : 34) : entretiens enregistrés en 1976 en Touraine	**Honnigfort (1993 : 72) :** dix corpus enregistrés en Belgique	***Les Cahiers d'Esther***
Dislocation à gauche	83 %	81,5 %	**90,8 %**
Dislocation à droite	17 %	16,5 %	**9,2 %**
Autres	-	2 %	-

Tab. 3 : Comparaison des types de dislocation dans *Les Cahiers d'Esther* avec ceux du français parlé.

Il est évident que l'utilisation majoritaire de la dislocation à gauche rapproche notre BD des conditions réelles du français parlé. Cela distingue nettement la langue des *Cahiers d'Esther* de celle des autres BD ou du roman *Voyage au bout de la nuit*, où la distribution n'est pas comparable ou est presque opposée (*cf.* tab. 1). L'auteur présente donc – en ce qui concerne les dislocations – une imitation relativement authentique du code parlé. Ainsi, il se distingue des autres BD

utilisant des dislocations moins proches de la réalité ou s'orientant beaucoup plus sur le code graphique (*cf.* Bollée 1997 : 40).

En français parlé, la dislocation du sujet est la plus fréquente, ce que reflètent non seulement les résultats de la BD *Les Cahiers d'Esther*, mais aussi les autres études consacrées à l'oralité mise en scène (*cf.* tab. 2). Il est à noter que *Les Cahiers d'Esther* dépassent les valeurs des autres BD et du roman en ce qui concerne la dislocation du sujet ainsi que celles du français parlé (*cf.* tab. 4). Là encore, on peut supposer une utilisation quelque peu stéréotypée, d'autant plus qu'aucun autre élément n'est disloqué dans *Les Cahiers d'Esther*, en dehors des sujets et des objets incluant aussi des compléments d'attribution. Cependant, si l'on compare les chiffres de la distribution des dislocations à gauche avec ceux des dislocations à droite, on constate que le pourcentage des dislocations à droite dans *Les Cahiers d'Esther* coïncide presque avec celui d'Ashby (1988 : 207). Cela suggère un usage extrêmement proche du français parlé.

	Ashby (1988 : 207) : entretiens enregistrés en 1976 en Touraine	**Honnigfort (1993 : 72) :** dix corpus enregistré en Belgique	***Les Cahiers d'Esther***
Dislocation du sujet à gauche à droite	85 % 95 %	85,9 % 80,8 %	**95,8 %** **91,7 %**
Dislocation du complément d'objet direct/ indirect à gauche à droite	7 % 4,5 %	12,6 % 19,2 %	**4,2 %** **8,3 %**
Autres à gauche à droite	8 % 0,5 %	1,5 % 0 %	- -

Tab. 4 : Comparaison des éléments disloqués dans *Les Cahiers d'Esther* avec le français parlé.

Une fois de plus, il est possible de conclure que ces données indiquent l'utilisation d'un langage enfantin : même les enfants – autour de l'âge d'Esther – disloquent les sujets dans 85 % des cas et les objets dans 15 % des cas (*cf.* Besse 1970 : 3), ce qui correspond *grosso modo* aux données des locuteurs adultes.

En particulier, la dislocation du pronom *moi*, relativement fréquente dans *Les Cahiers d'Esther*, se retrouve souvent dans les corpus de français parlé (*cf.*

Horváth 2018 : 112 ; Barnes 1984 : 37). Sattouf réussit donc une présentation très réaliste de l'oralité par rapport à ce phénomène.

En revanche, l'utilisation massive de noms propres disloqués à gauche distingue clairement *Les Cahiers d'Esther* du français parlé, où la dislocation des noms propres joue un rôle périphérique. Ainsi, dans le corpus de Honnigfort (1993 : 367), elle ne représente que 4,5 % des dislocations à gauche observées.

Notons que la mise en scène des dislocations par Sattouf – par rapport aux autres BD – se rapproche relativement des réalités du français parlé, tant au niveau de la distribution des dislocations à droite et à gauche que des différents types d'éléments disloqués. Néanmoins, une utilisation stéréotypée ne peut pas être exclue dans certains cas, comme le montre par exemple la dislocation fréquente des noms propres.

6. Conclusion

Notre étude sur les dislocations dans *Les Cahiers d'Esther* montre que Riad Sattouf met en scène l'oralité d'une manière convaincante. La comparaison avec des corpus de français parlé illustre le fait que son texte se rapproche à plusieurs égards d'une reproduction 'authentique' de l'oral. Mais sa mise en scène de l'oralité (*cf.* Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 127) ne permet pas de conclure que Riad manipule la langue de telle sorte qu'il s'agisse d'une oralité authentique, ce que suggèrent les termes 'oralité feinte' et 'oralité fictive' discutés au début. Si l'on replace le langage d'Esther sur le continuum d'auto-surveillance (*cf.* Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 126) entre style formel et style informel, ce dernier se trouve, sur le plan de la dislocation, plutôt du côté informel que du côté de la distance. En outre, l'auteur ne se sert pas des dislocations de manière exhaustive, ce qui confirme notre hypothèse présentée au début (*cf.* 1), mais, souvent, de manière stéréotypée.

Alors, comment répondre à la question de départ de notre recherche sur l'utilisation par l'auteur des dislocations dans le but de mettre en scène l'oralité ? Pour ce faire, ce dernier emploie notamment la dislocation à gauche et y a recours de manière disproportionnée par rapport au français parlé authentique. Malgré la non-représentation de tous les types de dislocations, le rapport entre les dislocations à gauche et celles effectuées à droite dans le corpus se rapproche néanmoins davantage de l'usage, ce qui ne semble pourtant pas être le cas dans certaines autres BD. Cette reproduction de l'oralité atteint toujours ses limites lorsque l'auteur tente d'utiliser la dislocation à des fins stylistiques. Pourtant, un abus de dislocations au sens de la citation de Blasco-Dulbecco (1999 : 187) dans le but de faire plus oral (*cf.* 1) ne peut être constaté pour *Les Cahiers d'Esther*.

Nous avons donc montré qu'il s'agissait plutôt d'une mise en scène de l'oralité recourant souvent à une utilisation stéréotypée.

En outre, en examinant les différents niveaux de communication de manière différenciée, nous avons eu l'occasion de mettre en évidence plusieurs caractéristiques spécifiques des *Cahiers d'Esther* : étonnamment, la plupart des dislocations sont attestées dans les vignettes, et non dans les bulles, où apparaissent généralement beaucoup d'éléments de l'immédiat communicatif de la BD. Il s'agit là d'une astuce stylistique de l'auteur ayant pour but de caractériser sa protagoniste Esther. Ceci est particulièrement évident dans les dislocations concernant son père et souligne ainsi son amour pour lui. On remarque par ailleurs que la plupart des dislocations à droite se trouvent dans les bulles, même si elles sont utilisées de manière plutôt sélective. L'omission des virgules se retrouve aussi principalement dans les bulles, ce qui renforce la mise en scène de l'oralité au deuxième niveau de communication.

Il serait naturellement intéressant de savoir si l'utilisation des dislocations est comparable dans les volumes suivants de la BD, ou si l'auteur adapte d'une façon ou d'une autre le langage d'Esther en fonction de son âge. Maintenant que *Les Cahiers d'Esther* jouissent aussi d'une certaine réputation en Allemagne (*cf.* Löffler 2017 ; Platthaus 2017 ; Piehler 2017), une étude comparative semble être également prometteuse. Cette dernière devrait viser à découvrir comment et dans quelle forme les énoncés comportant des dislocations ont été traduits en allemand. D'autant plus que Dufter/Massot (2013 : 29) ont déjà souligné la possible existence de différences sémantiques et pragmatiques entre les deux langues. Cela se reflète aussi dans la version allemande de notre titre, « C'est mon modèle, mon père » (*Esther* 2016 : 38), traduit sans dislocation par le traducteur Ulrich Pröfrock : « Mein Vater ist mein Vorbild » (*Esther* 2017 : 38).

Bibliographie

Corpus

Esther 2016 = Sattouf, Riad (2016) : *Les cahiers d'Esther. Histoires de mes 10 ans*, Paris : Allary Éditions.

Esther 2017 = Sattouf, Riad (2017) : *Esthers Tagebücher. Mein Leben als Zehnjährige*, Berlin : Reprodukt.

Références

Ashby, William (1982) : « The Drift of French Syntax », in : *Lingua* 57(1) : 29–46.

Ashby, William (1988) : « The syntax, pragmatics, and sociolinguistics of left- and right-dislocations in French », in : *Lingua* 75(2) : 203–229.

Bally, Charles (1965) : *Linguistique générale et linguistique française*, Bern : Francke.

Barme, Stefan (2012) : *Gesprochenes Französisch*, Berlin/Boston : De Gruyter.
Barnes, Betsy K. (1985) : *The Pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
Bedijs, Kristina (2012) : *Die inszenierte Jugendsprache*, Munich : Meidenbauer.
Berrendonner, Alain (2002) : « Les deux syntaxes », in : *Verbum* 1-2 : 23–35.
Berrendonner, Alain (2021) : « Constructions disloquées », in : *Encyclopédie Grammaticale du Français* : http://encyclogram.fr/ (15/01/2022).
Besse, Henri (1970) : *La phrase segmentée*, Saint-Cloud : CREDIF.
Blank, Andreas (1991) : *Literarisierung von Mündlichkeit : Louis-Ferdinand Céline und Raymond Queneau*, Tübingen : Narr.
Blasco-Dulbecco, Mylène (1999) : *Les dislocations en français contemporain,* Paris : Champion.
Bollée, Annegret (1997) : « Literarisierte Jugendsprache : Claire Brétecher, *Aggripine* », in : Bork, Hans Dieter / Bollée, Annegret (eds) : *Latinitas et Romanitas : Festschrift für Hans Dieter Bork zum 65. Geburtstag*, Bonn : Romanistischer Verlag, 25–42.
Bossong, Georg (1981) : « Séquence et visée. L’expression positionnelle du thème et du rhème en français parlé », in : *Folia Linguistica* 15, 237–252.
Buthke, Carolin / Sichel-Bazin, Rafèu / Meisenburg, Trudel (2014) : « Dislokationen im gesprochenen Französisch : zwischen Emphase und Grammatikalisierung », in : Pustka, Elissa / Goldschmitt, Stefanie (eds.) : *Emotionen, Expressivität, Emphase*, Berlin : Schmidt, 215–230.
Calvé, Pierre (1985) : « Dislocation in Spoken French », in : *The Modern Language Journal* 69 : 230–237.
Carlier, Anne (1996) : « ‘Les gosses ça se lève tôt le matin’ : L’interprétation générique du syntagme nominal disloqué au moyen de *ce* ou *ça.* », in : *Journal of French Language Studies* 6(2) : 133–162.
Cinque, Guglielmo (1977) : « The Movement Nature of Left Dislocation », in : *Linguistic Inquiry* 8(2) : 397–412.
De Cat, Cécile (2009) : *French dislocation : Interpretation, syntax, acquisition*, Oxford/New York : Oxford University Press.
Delaveau, Annie (1991) : « La structure de la phrase en français : le témoignage des formes disloquées », in : *Linx* 3, 195–212.
Detges, Ulrich / Waltereit, Richard (2014) : « *Moi je ne sais pas* vs. *Je ne sais pas moi* : French disjoint pronouns in the left vs. right periphery », in : Beeching, Kate / Detges, Ulrich (eds.) : *Discourse Functions at the Left and Right Periphery : Crosslinguistic Investigations of Language Use and Language Change*, Leiden : Brill, 24–46.
Dolle-Weinkauff, Bernd ([3]2010) : « Comic », in : Weimar, Klaus / Fricke, Harald / Müller, Jan-Dirk (eds.) : *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Berlin/Boston : De Gruyter, 312–315.

Dufter, Andreas / Massot, Benjamin (2013) : « Maitriser les dislocations. Français et allemand en contraste », in : Adam, Séverine (ed.) : *Informationsstrukturen im gesteuerten Spracherwerb. Französisch – Deutsch kontrastiv*, Francfort-sur-le-Main : Lang, 15–31.

France Inter (2021) : « Découvrez le tome 6 de 'Les cahiers d'Esther. Histoires de mes 15 ans' par Riad Sattouf » : https://www.franceinter.fr/culture/avant-premiere-decouvrez-le-tome-6-des-cahiers-d-esther-l-histoire-de-mes-15-ans-par-riad-sattouf (21/06/2021).

Fradin, Bernard (1990) : « Approche des constructions à détachement : inventaire », in : *Revue Romane* 25(1) : 3–34.

Fresnault-Deruelle, Pierre (1975) : « Le personnage de bande dessinée et ses langages », in : *Langue française* 28(1) : 101–111.

Gadet, Françoise ([2]2007) : *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.

Goetsch, Paul (1985) : « Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen », in : *Poetica. Zeitschrift für Sprach-und Literaturwissenschaft* 17, 202–218.

Goffman, Erving [1959] (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, Paris : Minuit.

Goldschmitt, Stefanie (2005) : « Le Petit Nicolas. Zur Sprache der französischen Kinderliteratur », in : Christl, Joachim / Ellena, Sandra / Landvogt (eds.) : *Philologische Grenzfälle oder die Quadratur des Kreises*, Stuttgart : ibidem, 193–216.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans *Astérix* et *Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31(2) : 192–215.

Honnigfort, Eva (1993) : *Der segmentierte Satz : Syntaktische und pragmatische Untersuchungen zum gesprochenen Französisch der Gegenwart*, Münster : Nodus.

Horváth, Márton Gergely (2018) : *Le français parlé informel : Stratégies de topicalisation*, Berlin : De Gruyter.

Houot, Laurence (2020) : « 'Les garçons se prennent toujours pour des caïds' : Riad Sattouf nous parle des « 'Cahiers d'Esther, Histoires de mes 14 ans' » : https://www.francetvinfo.fr/culture/bd/riad-sattouf/les-cahiers-d-esther-histoires-de-mes-14-ans-riad-sattouf-les-garcons-se-prennent-toujours-pour-des-caids_4013047.html (13/08/2021).

Jansen, Veronika (2015) : *Dislokation im bilingualen Erstspracherwerb : Eine Untersuchung am Beispiel deutsch-französischer Kinder*, Berlin : De Gruyter.

Kiesler, Reinhard (2013) : *Zur Syntax der Umgangssprache : Vergleichende Untersuchungen zum Französischen, Italienischen und Spanischen*, Darmstadt : WBG.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2001) : « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit », in : Holtus, Günter / Metzeltin, Michael /

Schmitt, Christian (eds.) : *Lexikon der romanistischen Linguistik* I, 2, Tübingen : Niemeyer, 584–627.
Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania : Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin : De Gruyter.
Krassin, Gudrun (1994) : *Neuere Entwicklungen in der französischen Grammatik und Grammatikforschung*, Tübingen : Narr.
Löffler, Kai (2017) : « Nächstes Weihnachten ein Pferd » : https://www.deutschlandfunk.de/comic-esthers-tagebuecher-naechstes-weihnachten-ein-pferd.807.de.html?dram:article_id=380207 (15/08/2021).
Magal, Marylou (2017) : « Riad Sattouf : Les Cahiers d'Esther sont comme un documentaire animalier ! » https://www.lepoint.fr/pop-culture/riad-sattouf-les-cahiers-d-esther-sont-un-documentaire-animalier-28-02-2017-2108140_2920.php (21/02/2022).
Mahrer, Rudolf (2017) : *Phonographie. La représentation écrite de l'oral en français*, Berlin/Boston : De Gruyter.
Marchello-Nizia, Christiane (2012) : « L'oral représenté en français médiéval : un accès construit à une face cachée des langues mortes », in : Guillot, Céline / Combettes, Bernard / Lavrentiev, Alexei / Oppermann-Marsaux, Evelyne (eds.) : *Le changement en français. Études de linguistique diachronique*, Bern : Lang, 247–264.
Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée Titeuf entre oralité et écriture », in : *Repères DoRiF* 8 : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=238 (13/08/2021).
Müller, Marcel (2012) : « 'Halt's Maul Averell!' – Die Inszenierung multimodaler Interaktion im Comic », in : Pietrini, Daniela / Brancato, Sergio (eds) : *Die Sprache(n) der Comics*, Munich : Meidenbauer, 75–90.
Parizot, Vincent (2017) : « Riad Sattouf, auteur des 'Cahiers d'Esther' : 'L'idée serait de la suivre jusqu'à ses 18 ans' » : https://www.rtl.fr/culture/arts-spectacles/riad-sattouf-auteur-des-cahiers-d-esther-l-idee-ce-serait-de-la-suivre-jusqu-a-ses-18-ans-7790802876 (13/08/2021).
Piehler, Moritz (2017) : « Der Hass auf Europa ängstigt mich. » : https://www.spiegel.de/kultur/literatur/frankreich-comiczeicher-riad-sattouf-der-hass-auf-europa-aengstigt-mich-a-1144046.html (15/08/2021).
Pietrini, Daniela (2012) : « Zur Einführung : Die Sprache(n) der Comics », in : Pietrini, Daniela / Brancato, Sergio (eds) : *Die Sprache(n) der Comics*, Munich : Meidenbauer, 7–13.
Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l'oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Waltraud (eds) : *Marqueurs de discours, connecteurs, adverbes modaux et particules modales*. Tübingen : Narr, 85–106.
Platthaus, Andreas (2017) : « Das Mädchen hat es nicht nur faustdick hinter den Ohren » : https://blogs.faz.net/comic/2017/03/21/das-maedchen-hat-es-nicht-nur-faustdick-hinter-den-ohren-992/ (15/08/2021).

Pustka, Elissa (2014) : « Was ist Expressivität ? », in : Pustka, Elissa / Goldschmitt, Stefanie (eds) : *Emotionen, Expressivität, Emphase*, Berlin : Schmidt, 11–39.

Pustka, Elissa (2017) : « L'écrit avant l'écriture : la liaison dans les livres audio pour enfants », in : *Journal of French Language Studies* 27(2) : 187–214.

Pustka, Elissa / Dufter, Andreas / Hornsby, David (2021) : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French Language Studies* 31 : 125–130.

Quinquis, Stella (2004) : *Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in* Les Frustrés *von Claire Bretécher*, Bochum : Ruhr-Universität (thèse de doctorat non publiée).

Rouayrenc, Catherine (2010) : *Le français oral.* Vol. II, Paris : Belin.

Schüwer, Martin (2008) : *Wie Comics erzählen : Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*, Trier : WVT.

Seelbach, Dieter (1982) : « Dislokation im französischen Satz und Text », in : *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 20(1) : 193–216.

Söll, Ludwig (^{3}1985) : *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin : Schmidt.

Stark, Elisabeth (1997) : *Voranstellungsstrukturen und „topic"-Markierung im Französischen : Mit einem Ausblick auf das Italienische*, Tübingen : Narr.

Stark, Elisabeth (2008) : « Einzelaspekt : Wortstellung und Informationsstruktur », in: Kolboom, Ingo (ed.) : *Handbuch Französisch: Sprache – Literatur – Kultur – Gesellschaft ; für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin : Schmidt, 311–318.

Tamba-Mecz, Irène (1983) : « Pourquoi dit-on : 'ton neveu, il est orgueilleux' et 'ton neveu, c'est un orgueilleux' ? », in : *L'information Grammaticale* 19 : 3-10.

Vermes, Timur (2017) : « Zartbitter mit wasabihaftem Biss » : https://www.spiegel.de/kultur/literatur/der-araber-von-morgen-von-riad-sattouf-rezension-a-1147764.html (18/09/2021).

« Français, français… du moment que tout le monde il me comprend ! »

Les usages du français dans les dialogues de bande dessinée. Aspects grammaticaux dans *Les Bidochon* de Christian Binet

Frédéric Nicolosi

1. Introduction[1]

Il est connu que les dialogues de bande dessinée ne sont pas homogènes, mais qu'ils varient en fonction des personnages, des situations et des genres (*cf.* Redecker 1993, 1994 ; Bollée 1997 ; Quinquis 2004 ; Merger 2015 ; Grutschus/Kern 2021). Cependant on ne connait pas encore assez bien les ressorts de ce phénomène. Grutschus/Kern (2021) ont en effet montré dans leur étude sur l'oral mis en scène que les auteur.e.s de bandes dessinées adoptent différentes « stratégies de stylisation » pour évoquer l'oral à l'écrit. Car s'il.elle.s recourent le plus souvent à des éléments non standard considérés comme typiquement 'parlés' tels que la négation sans *ne* ou le pronom *on* au sens de 'nous', il.elle.s ne le font toutefois pas avec la même ampleur ni selon les mêmes modalités.

Partant de ce constat, nous nous demanderons dans notre article dans quelles proportions et dans quel but l'auteur de l'œuvre examinée ici met à profit les ressources de la langue tant standard que non standard pour constituer ses dialogues. Ce faisant, nous nous concentrerons sur trois domaines grammaticaux qui sont particulièrement sensibles à la variation en français contemporain : la négation, l'interrogation et la forme du sujet. Comme corpus, nous avons choisi le premier album de la série humoristique *Les Bidochon* de Christian Binet, *Roman d'amour* (1980), qui met en scène Robert et Raymonde Bidochon, un couple de Français.e.s moyen.ne.s aux prises avec les petits tracas de la vie quotidienne. Cette

1 Je remercie Elissa Pustka ainsi que deux évaluateur.rice.s anonymes pour leurs précieux commentaires sur une première version de cet article. Je remercie également Anke Grutschus et Beate Kern pour avoir mis à ma disposition leur article avant sa parution et Barbara Wehr pour d'utiles indications bibliographiques.

bande dessinée pour adultes se prête bien à l'étude de la variation, car elle est moins soumise à l'autocensure, caractéristique p. ex. des bandes dessinées pour jeunes de tradition franco-belge (*cf.* Giaufret 2013 : chap. 1).

Après avoir présenté la série sur laquelle se base notre corpus (section 3), nous procéderons à une analyse quantitative et qualitative des données (sections 4 et 5). Il sera montré que le grade de variation dépend entre autres du statut des personnages, principal ou secondaire, mais que l'enjeu premier de l'auteur reste celui de restituer, non sans humour et ironie, comment les Français.e.s parlent au quotidien. Enfin, nous discuterons nos résultats en les comparant à l'étude déjà citée de Grutschus/Kern (2021) (section 6). Le présent travail aspire par-là à contribuer à la discussion actuelle sur le fonctionnement de l'oral mis en scène comparé à l'oral authentique (*cf.* Pustka/Dufter/Hornsby 2021 ; Dufter/Hornsby/Pustka sous presse). Mais avant de passer à l'analyse, nous nous interrogerons tout d'abord sur les rapports que l'oral entretient avec les dialogues de bandes dessinées (section 2).

2. Oral et bande dessinée

Les dialogues de bande dessinée sont des dialogues fictionnels qui sont écrits pour être lus. Contrairement aux dialogues de romans, qui sont imbriqués dans le récit avec lequel ils s'articulent (*cf.* Kerbrat-Orecchioni 1997 : 37, 50), ceux de bandes dessinées composent avec les images et ne sont constitués que de style direct. L'enjeu principal est de restituer, dans les limites de l'écrit, où les élément paraverbaux et non verbaux ne peuvent être rendus que partiellement, un échange verbal proche de la communication orale en situation immédiate (*cf.* Pietrini 2014 : 85 ; Poudevigne 2020 : 201).[2] Pour cela, la bande dessinée dispose de diverses ressources sémiotiques (*cf.* p. ex. Giaufret 2016 : 206–211), mais ce sont les moyens verbaux qui nous intéressent ici. Ils peuvent concerner tous les niveaux de la description (graphie, grammaire et lexique), mais il est plutôt rare qu'un.e auteur.e de dialogues fictionnels fasse usage de tous ces expédients à la fois (*cf.* Durrer 2005 : 25). En effet, ces derniers ne visent pas à l'authenticité, mais plutôt à évoquer l'oral en mettant à profit certains connotateurs. Ils ne sont pas non plus le résultat de l'action collective d'interactant.e.s en temps réel, mais le produit « fabriqu[é] » (Kerbrat-Orecchioni 1997 : 37) d'un.e seul.e auteur.e (ou plus rarement de plusieurs). À ce titre, la déclaration suivante de Binet (notre auteur) est tout à fait révélatrice :

2 Pour les termes de *situation immédiate* et *communication en situation*, nous renvoyons à Garmadi (1981 : 73 et 75*sq*).

> C'est le texte qui me demande le plus de temps. Je passe des heures sur quelques répliques. Je rature, je mets des flèches, j'encadre, bref au final il n'y a que moi qui m'y retrouve ! (christian-binet.com/bd.html, consulté le 10/02/2022)

Il s'agit donc moins d'une reproduction mimétique que d'une représentation stylisée, mais qui toutefois peut varier d'auteur.e en auteur.e ou même d'œuvre en œuvre chez un.e même auteur.e (*cf.* Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 129 ; Pustka dans ce volume).

Pour évaluer le degré de stylisation des dialogues fictionnels, les études sur l'oral mis en scène dans la bande dessinée procèdent de manière contrastive en choisissant comme terme de comparaison l'*oralité conceptionnelle* telle qu'elle a été définie par Koch/Oesterreicher (2001, 2011) (*cf.* p. ex. Quinquis 2004 ; Grutschus/Kern 2021 ainsi que de nombreux articles du présent volume). Sans chercher à relever tous les problèmes que pose cette notion (pour plus de détails *cf.* Wehr 2000 : 245*sq* ; Meier 2008 : 9–24 ; Radtke 2008 : 99*sq* ; Schneider 2016), nous considérons en référence à Schneider (2016 : 353) que la distinction entre médium et conception n'est pas nécessaire et qu'il est suffisant de distinguer entre médium d'un côté et pratiques communicatives de l'autre pour rendre compte des différences entre oral et écrit. Le terme de conception est d'autant plus problématique qu'il mélange des aspects médiaux avec d'autres qui sont plutôt attribuables aux genres ou aux pratiques communicatives (*cf.* Schneider 2016 : 347). Ainsi sont présentés comme typiques du français parlé des traits non standard à l'écrit qui relèvent en fait de la dimension stylistique tels que l'absence du *ne* de négation, l'emploi de *on* au sens de *nous* ou encore les interrogatives par intonation. D'autres sont plutôt à attribuer à l'organisation discursive et interactionnelle comme les marqueurs de discours (*bon*, *ben*, *alors*, etc.) ou les constructions syntaxiques marquées (p. ex. les dislocations et les clivées), d'autres encore au mode de production oral comme les phrases inachevées, les hésitations, les anacoluthes – mais ces derniers sont rares dans les dialogues de bande dessinée, car, s'ils ne dérangent pas à l'oral, où ils procèdent du travail de formulation en temps réel, à l'écrit ils entraveraient la lecture.

Pour représenter la composante verbale de la langue parlée, les auteur.e.s de bande dessinée mettent donc le plus souvent à profit ces traits non standard, si souvent caractérisés comme 'parlés' ou 'oraux' dans les descriptions linguistiques. Si l'emploi de ces traits parvient à créer l'illusion de la langue parlée, c'est en partie parce qu'ils sont plus fréquents à l'oral qu'à l'écrit, les pratiques des locuteur.rice.s étant différentes d'un médium à l'autre. Mais c'est aussi en fonction d'un « imaginaire catégorisant » (Dargnat 2008 : 14), d'après lequel tout ce qui dévie du standard est assimilé à l'oral par rapport à un écrit qui se voudrait le garant de la norme grammaticale. Ce n'est donc pas tant l'oral tout

court qui est représenté dans les dialogues de bandes dessinées, mais plutôt le français parlé au quotidien, ce français que Gadet (1997 : V) qualifie d'*ordinaire* et qu'elle définit en ces termes :

> « Français ordinaire » doit être compris par référence à ce à quoi on peut l'opposer. Ce n'est bien sûr pas le français soutenu, ni recherché, ni littéraire, ni normé. Mais ce n'est pas non plus (pas seulement) le français oral ou parlé, puisqu'il peut s'écrire. Ce n'est pas seulement le français populaire, ou du moins c'est ce dernier dans la mesure où il manifeste des traits communs avec d'autres usages non standard du français. C'est donc surtout le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours.

C'est ce français ordinaire qui, amalgamé à tort au français parlé tout court, sert le plus souvent de terme de comparaison dans les études portant sur la mise en scène de l'oral – lorsque l'analyse ne porte pas explicitement sur des variétés non standard plus marquées telles que les parlers jeunes (*cf.* Redecker 1993 et 1994 ; Bollée 1997 ; Bastian 2014) ou le français québécois (*cf.* Giaufret 2013 et 2016).

Parmi les phénomènes grammaticaux les plus enclins à faire ‘oral' à l'écrit, il faut mentionner la négation, l'interrogation et la forme du sujet. Les études menées sur corpus oraux montrent effectivement de fortes divergences en termes quantitatifs entre les pratiques orales et écrites des usager.ère.s dans ces trois domaines. Les données analysées présentent ainsi une nette préférence pour la négation sans *ne* et l'interrogation par intonation à l'oral (*cf.* respectivement Meisner/Robert-Tissot/Stark 2016 et Coveney 2020 pour une synthèse des études les plus importantes sur le sujet) ainsi qu'une prédilection pour les sujets pronominaux, alors que les sujets nominaux tendent à être disloqués au moyen d'un pronom coréférentiel (*cf.* Blanche-Benveniste 2010 : 89). Même si ces préférences ne se réduisent pas en réalité à l'opposition oral/écrit, mais dépendent de plusieurs facteurs linguistiques et extralinguistiques, leur fréquence dans les contextes oraux en fait des candidats particulièrement adaptés à évoquer l'oral dans l'écrit. Il n'est donc pas surprenant de les retrouver dans les dialogues de bandes dessinées (*cf.* Quinquis 2004 ; Merger 2015 ; Grutschus/Kern 2021 ; pour une synthèse des résultats *cf.* Pustka dans ce volume ; *cf.* aussi section 6).

Il faut enfin rappeler que la fonction de ces connotateurs est relative. En effet, il n'est pas rare que des traits non standard courants à l'oral et communs à tou.te.s les usager.ère.s, soient ressentis à l'écrit comme marqués en raison d'un « décalage des registres à l'oral et à l'écrit » (Dargnat 2008 : 14*sq*), mais aussi en raison d'une dynamique des variantes interne à l'œuvre même. Kerbrat-Orecchioni (1977 : 97 ; cité aussi par Redecker 1993 : 428) remarque à ce propos :

> […] le statut de terme marqué / terme neutre n'est pas irrémédiablement fixé par le diasystème : dans son actualisation en discours, un mot peut se poétiser, se vulgariser, ou perdre au contraire sa marque connotative, et les effets du contexte peuvent neutraliser un terme marqué ou marquer un terme neutre. Chaque texte crée sa propre norme, qui peut être inverse de celle du diasystème […].

Ce phénomène, qui est très courant dans les œuvres littéraires, où tout écart par rapport au français standard suffit p. ex. à faire populaire, du moment que les caractéristiques sociales des personnages s'y prêtent (*cf.* Dargnat 2008 ; Favart 2010 ; Nicolosi 2020), se retrouve aussi dans les bandes dessinées. Redecker (1993 : 437) constate p. ex. que dans les bandes dessinées du chansonnier Renaud, la présence ou l'absence du *ne* est corrélée à l'appartenance respective des personnages aux classes sociales supérieure ou inférieure. Grutschus/Kern (2021 : 210) remarquent également que dans *Titeuf : C'est pô juste:::* de Zep le *ne* de négation ne manque jamais chez les adultes, alors que les enfants l'omettent systématiquement. Les variétés mises ainsi en scène n'ont pas besoin de correspondre à la réalité visée pour fonctionner en tant que telles (*cf.* Dargnat 2008 : 15), car leur interprétation dérive justement de leur mise en opposition. Pour déterminer si un.e auteur.e exploite ce genre de conditionnement réciproque, il ne suffit donc pas de répertorier les éléments non standard, mais il faut aussi relever leurs pendants standard (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 199). Autrement dit, pour reprendre l'exemple de *Titeuf* cité ci-dessus, c'est en opposition aux enfants que le *ne* de négation acquiert une connotation sociolectale chez les personnages adultes (et inversement). Dans cette optique, on comprendra qu'il est nécessaire de se faire une idée précise de l'œuvre étudiée si l'on veut pouvoir saisir cette dynamique des variantes.

3. La série *Les Bidochon*

Les Bidochon est une série humoristique pour adultes, créée et dessinée par Christian Binet, qui raconte les histoires de Robert et Raymonde Bidochon, un couple de Français.e.s moyen.ne.s, aux prises avec les petits tracas de la vie quotidienne. Avant de devenir à partir de 1979 « les vedettes incontournables » (Gaumer 2010 : 82) du magazine de bande dessinée humoristique *Fluide Glacial*, ils ne sont au début que des personnages secondaires dans la série *Kador*, un chien philosophe dont ils sont les maîtres (*cf.* Filippini 2005 : 88 ; Gaumer 2010 : 82 ; Viry-Babel 2019 : 5). En 1980, Binet sort le premier album (*Roman d'amour*), pour expliquer comment les Bidochon deviennent les maîtres de Kador. Mais celui-ci n'y fera qu'une courte apparition en épilogue, puis disparaîtra des albums suivants, laissant le premier rôle à Robert et Raymonde. Depuis, la série

des *Bidochon* compte en tout 22 tomes publiés entre 1980 et 2019, dont les 21 premiers aux Éditions Audie-Fluide Glacial et le dernier aux Éditions Dargaud. Elle s'est vendue à sept millions d'exemplaires (*cf.* www.fluideglacial.com/auteur/20037, consulté le 10/02/2022) et a connu deux adaptations au théâtre et une au cinéma (*cf.* Gaumer 2010 : 82). Actuellement, un projet de dessin animé en 3D est en cours (*cf.* christian-binet.com/bd.html, consulté le 10/02/2022).

Chaque album se compose en moyenne de 45 planches et les dessins sont en noir et blanc. Le style graphique oscille entre simplification, jusqu'à supprimer les décors que l'auteur indique au moyen de flèches comme dans le premier album (*cf.* fig. 1), et exagération (p. ex. les gros nez caricaturaux).[3] Binet accorde beaucoup d'importance au texte, auquel il dit consacrer plus de temps qu'au dessin (*cf.* aussi section 2).

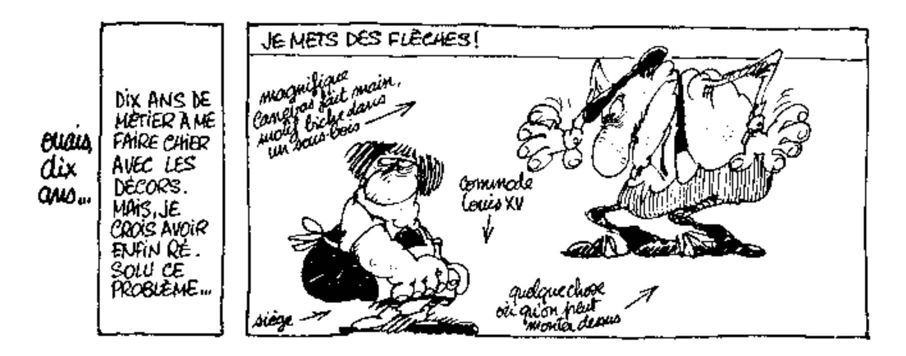


Fig. 1 : Les indications fléchées à la place du décor (p. 10). Extrait de : Les Bidochon l'intégrale – volume 1 © Binet/Fluide Glacial.

Le terme *bidochon* est aujourd'hui devenu un nom commun pour désigner un « Français moyen stupide et à la triste condition sociale » (*Wiktionnaire*, s.v. *bidochon*). En ce sens, il est synonyme de *beauf*, « [p]ersonne vulgaire, aux idées bornées et conservatrices, stéréotype de la classe populaire [...] » (*Le Petit Robert*, s.v. *beauf*), une association cependant dont se défend son créateur : « Le beauf, c'est le personnage de Cabu, qui est un con, qui vote extrême droite, qui boit de la bière [...], moi, c'est le Français moyen, c'est des gens tout à fait ordinaires » (*France Inter*, 30/01/2014). Par *Français moyen*, on désigne en général une « personne représentative du commun des Français » (*Le Petit Robert*, s.v. *moyen*), mais aussi « [c]elui qui incarne l'opinion courante des Français, leur mode de vie habituel » (*TLFi*, s.v. *français*).

3 À propos du style graphique des bandes dessinées *cf.* Groensteen (2020a : 752).

Binet s'intéresse donc avant tout à la vie de monsieur et madame Tout-le-monde, qu'il représente sous les traits de Robert et Raymonde Bidochon (*cf. Le Parisien*, 29/04/2016). Si le terme *bidochon* présente une connotation péjorative dans le langage courant, c'est parce que, nous explique Binet, « ils ne sont pas très malins » (*France Inter*, 30/01/2014). Les thèmes abordés dans ses albums sont toujours des sujets de société actuels : les villages vacances, la vie en H.L.M., les voyages organisés, devenir propriétaire, et plus récemment les téléphones portables, Internet, l'écologie ou encore les sex-toys, autant de prétextes pour tourner les vedettes de la série en dérision en les plongeant dans un milieu dont ils ne connaissent pas les règles (*cf. France Inter*, 30/01/2014) : « Il suffit d'être dans un milieu qu'on ne connaît pas pour facilement passer pour un idiot » (*Le Parisien*, 24/05/2019).

« Reflet à peine caricaturé de la France 'profonde' au bon sens parfois déroutant » selon Gaumer (2010 : 82), auteur du *Dictionnaire mondial de la BD*, ils sont les représentants typiques des Français.e.s moyen.ne.s. Leur aspect est cependant bien caricatural : leurs gros nez, le tablier de Raymonde, les bretelles de Robert, sa moustache et surtout son béret, qu'il garde même le jour du mariage (*cf.* fig. 2) ou pendant la nuit de noces (*cf.* fig. 3) :



Fig. 2 : Les noces de Robert et Raymonde (p. 19). Extrait de : Les Bidochon l'intégrale – volume 1 © Binet/Fluide Glacial.



Fig. 3 : La nuit de noces (p. 24). Extrait de : Les Bidochon l'intégrale – volume 1 © Binet/Fluide Glacial.

Robert est niais, d'une simplicité qui va jusqu'à la bêtise. « Pleutre, lâche, vaniteux, borné, en un mot, un sacré con » d'après son père (Binet, *Les Bidochon l'intégrale*, vol. I, p. 28), il se comporte tel un enfant en présence de sa mère

(« Oooh, mȏman, mȏman, il a dit sacré con, c'est lui qu'a commencé », p. 28). Ayant une vision traditionnelle du couple, il est blessé dans sa virilité lorsqu'il apprend son infertilité (« Mais, qu'est-ce qu'il y connaît aux Bidochon, ce toubib de merde ! », p. 48). Raymonde est moins déconcertante et fait preuve de bon sens (« Oui, eh bien, moi, tes explications vaseuses, y a qu'un spécialiste qui pourra m'en convaincre » (p. 44). Déçue de ne pas avoir trouvé le prince charmant, elle se résigne alors à épouser Robert (« À-Dieu-va ! », *cf.* fig. 2). D'un point de vue socioéconomique, ils ont le niveau de vie des classes moyennes, ils disposent toutefois d'économies qui leur permettront de devenir propriétaires dans le quatrième album *Maison sucrée, sucrée maison* (1983 ; réédité dans Binet 2019). Ils ont un accès limité à la culture et à l'éducation, si l'on s'en tient à Raymonde qui se souvient d'avoir vu une image du château de Chambord dans une plaque de chocolat (p. 164) ![4]

4. Les usages du français dans *Les Bidochon* : analyse d'aspects grammaticaux

4.1 Quelques préalables

Notre corpus se constitue du premier album de la série, *Roman d'amour* (1980), cité ici d'après l'édition parue dans *Les Bidochon l'intégrale* en 2019. L'histoire, qui est divisée en six chapitres et un épilogue, raconte les premiers pas du « couple le plus célèbre de la BD » (Bernière/Rannou 2019 : 206), de leur rencontre par l'intermédiaire d'une agence matrimoniale à l'adoption de Kador (*cf.* section 3), en passant par le jour de leurs noces, la lune de miel chez les parents de Robert, le décès de son père, la recherche d'un appartement ou encore la consultation d'un « spécialiste du sexe » (p. 45) pour des problèmes d'infertilité. Il comprend 47 planches et 609 bulles au total. Notre choix s'est porté sur ce premier album en raison de son rôle initiateur et de son caractère innovateur. L'auteur y renonce en effet à représenter les décors, qu'il indique au moyen de flèches et d'inscriptions insérées dans le dessin, accordant ainsi plus d'importance au texte (*cf.* section 3, fig. 1). Les phénomènes sous étude étant déjà bien documentés dans des corpus oraux antérieurs à 1980 (*cf.* les références bibliographiques dans la section 2 et ci-dessous), la date de parution ne nous semble pas avoir d'incidence sur les résultats. Nous n'avons pas non plus considéré d'autres albums de la série pour ne pas alourdir les données, notamment celles concernant la forme du sujet (*cf.* section 4.4). Nos résultats

4 Pour une description d'autres personnages *cf. Wikipédia*, s.v. *Les Bidochon* (dernière consultation : 10/03/2022).

sont ainsi comparables à ceux de Grutschus/Kern (2021), qui examinent elles aussi un seul album par auteur étudié (*cf.* section 6).

L'analyse porte sur le contenu des bulles, qu'il soit énoncé, pensé ou même lu à haute voix par le personnage. Compte tenu de la diversité des situations, des genres oraux et des caractères représentés, il faut s'attendre à une grande variation. Nous verrons par exemple que le style des conversations en face à face diffère de celui des récits autobiographiques, où Raymonde représentée de face sur fond noir (souvent aussi accompagnée de Robert) s'adresse directement aux lecteur.rice.s. Mais le genre oral le plus représenté reste la conversation familière, dont voici un échantillon :

(1) [Raymonde :] Ben… je vois pas pourquoi je dirais « les chiottes », vu qu'on en a qu'une, de chiotte !
[Robert :] Peut-être, mais c'est comme ça ! « La chiotte », c'est pas français ! C'est « les chiottes » qu'est français !
[Raymonde :] Français… français…du moment que tout le monde il me comprend !
[Robert :] Très bien, persiste si tu veux ! N'empêche que quand tu seras dans le grand monde et que tu diras « la chiotte », ben tu passeras pour une conne ! Voilà ! (p. 9*sq*)

Dans cet extrait, qui se trouve au début de l'album, Binet thématise d'emblée la façon de parler des Bidochon. Au-delà de sa fonction comique, qui repose sur le contraste entre l'idée que Robert se fait de la norme et celle des lecteur.rice.s (« c'est 'les chiottes' qu'est français »), cette séquence est révélatrice de la représentation que l'auteur a ou veut donner du français de tous les jours, du français de monsieur et madame Tout-le-monde. Robert distingue en effet entre un français en usage dans le « grand monde » et un autre en dehors du « grand monde », en d'autres termes entre un 'bon' et un 'mauvais' français. Seule la forme au pluriel « les chiottes » serait légitime d'après lui, la seconde au singulier entraînant l'exclusion du groupe (« ben tu passeras pour une conne ! »). Raymonde accorde en revanche plus d'importance à l'intercompréhension (« du moment que tout le monde il me comprend ! »). En opposant la position restrictive de Robert à celle plus pragmatique de Raymonde, l'auteur ne cherche pas tant à différencier le comportement verbal des personnages principaux qu'à légitimer l'usage d'un français, certes non standard, mais commun à tou.te.s les lecteur.rice.s, « celui dont chacun[.e] est porteur[.se] dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale » (Gadet 1997 : V). L'ex. (1) présente en effet toute une série de traits non standard tels que la négation sans *ne* (« je vois pas », « c'est pas français »), l'emploi de *on* au sens de 'nous' et

la dislocation à droite (« vu qu'*on en* a qu'une, *de chiotte* »), l'emploi de *ça vs cela* (« mais c'est comme *ça* »), l'emploi de *qu'* pour *qui* (« c'est 'les chiottes' *qu*'est français ») ou encore la dislocation à gauche de l'expression quantitative *tout le monde* (« du moment que *tout le monde il* me comprend ! »). Excepté ce dernier trait caricatural, stigmatisant et déclassant (*cf.* Blanche-Benveniste 1997 : 42 et notre commentaire dans la section 4.4), tous les autres passent en général inaperçus à l'oral, avec des différences selon les registres utilisés et les contextes.

Dans notre analyse de *Roman d'amour*, nous nous concentrerons sur les trois domaines grammaticaux suivants : la négation, l'interrogation et la forme du sujet. En raison de la distribution inégale des bulles entre les personnages principaux et secondaires (respectivement 429 et 180), nous traiterons des résultats globaux et du couple des Bidochon dans cette section, tandis que les caractères secondaires feront l'objet d'une étude plus détaillée dans la section suivante (*cf.* 5). Pour déterminer si la variation observée, principalement l'alternance entre traits standard et non standard, dépend de l'usager.ère, de la situation ou/et du type d'interaction, les données ont été traitées à l'aide d'un tableur (Excel) et annotées selon les critères suivants : locuteur.rice (qui parle ?) et interlocuteur.rice (à qui ?). Nous avons fait l'économie du type d'interaction ou genre oral représenté qui dans notre corpus dépend principalement de l'interlocuteur.rice et s'avère par conséquent facilement identifiable (p. ex. docteur C. Joly = entretien médical, vendeuse en parfums = interaction en commerce, etc.). Dans ce qui suit, les tableaux statistiques illustreront les fréquences d'emploi des variantes analysées en fonction des locuteur.rice.s, tandis que les deux derniers paramètres seront abordés lors de l'analyse qualitative en fonction de leur pertinence. D'autres facteurs seront pris en compte (attitude, émotions, mais aussi de nature linguistique). Enfin, puisque les formes non standard dans les trois domaines grammaticaux sous étude représentent la réalisation courante dans les conversations familières, nous accorderons une attention toute particulière aux variantes standard dont l'usage dans notre corpus est comme nous le verrons toujours motivé.

4.2 La forme de la négation

La négation a cette particularité en français d'être constituée de deux éléments, soit *ne* et en général *pas* (mais aussi : *aucun*, *jamais*, *personne*, *plus*, *rien*, etc.). Alors qu'à l'écrit, la négation sans *ne* est retenue normalement comme relâchée ou même fautive, à l'oral, l'absence du *ne* est courante dans les conversations, même dans des contextes formels, sans que cet usage soit particulièrement marqué. Inversement, la présence du *ne* y est considérée comme un marqueur

de registre soutenu (*cf.* Blanche-Benveniste 1997 : 39, 2010 : 114). Blanche-Benveniste (1997 : 39) mentionne « environ 95 % d'absence de *ne* dans les conversations, quels que soient les locuteurs ». La forme de la négation s'avère donc être un bon indicateur pour évaluer le degré de stylisation des dialogues fictionnels. Le tableau suivant montre les résultats obtenus dans notre corpus :[5]

	Négation avec *ne*		**Négation sans *ne***		**Total**
	%	n	%	n	n
Robert	7 %	4	93 %	50	54
Raymonde	37 %	16	63 %	27	43
Les autres	52 %	17	48 %	16	33
Total	29 %	37	71 %	92	130

Tab. 1 : Taux de négation avec et sans *ne* dans *Roman d'amour.*

Comme on peut le voir, c'est la négation sans *ne* qui est la plus attestée avec 71 % des cas observés, mais la répartition entre les personnages principaux et secondaires est inégale. Alors que les Bidochon ne réalisent la variante standard que dans 20 cas sur 97 attestés (21 %), les autres caractères en font un usage plus important (52 %). Le groupe des personnages secondaires est cependant très hétérogène. En effet, à l'intérieur de ce groupe, le taux de *ne* varie de 0 % à 100 % (*cf.* tab. 5 de la section 5). Ces différences s'expliquent en partie par les métiers des personnages et leur statut social. Mais nous y reviendrons plus tard dans la section 5 lorsque nous traiterons plus en détail du style des personnages secondaires.

Parmi les facteurs qui favorisent plus particulièrement l'emploi du *ne* chez les Bidochon, il faut tout d'abord mentionner le sexe du ou de la locuteur.rice. Nous avons prélevé 37 % de négation avec *ne* dans les énoncés de Raymonde, contre seulement 7 % chez Robert. Mais cet écart s'explique en grande partie par l'emploi répété de Raymonde en soliloque des deux énoncés suivants, respectivement cinq et trois fois, ce qui représente plus de la moitié des cas de négation avec *ne* chez ce personnage :

5 Tous les pourcentages ont été arrondis au nombre entier le plus proche, de sorte que le total peut être inférieur ou supérieur à 100 %.

(2) Pourvu que je *ne* sois *pas* en train de faire une connerie… (p. 18)
(3) Pourvu que je *n'*aie *pas* fait de connerie… (p. 19)[6]

Cela dit, on note toutefois une différence de comportement puisque, contrairement à Raymonde qui tend à s'aligner sur son interlocuteur.rice, Robert ne fait aucun effort dans cette direction. En effet, des sept énoncés qui contiennent une négation et que Robert adresse au docteur C. Joly, que le couple consulte pour des problèmes d'infertilité, aucun ne contient l'élément *ne*. Dans la même séquence, Raymonde recourt en revanche à un style plus soigné en accord avec les attentes qu'entraînent la formalité de la situation (entretien médical) et la représentation qu'elle s'en fait (*cf.* la cooccurrence du *ne* de négation et du *nous* dans l'ex. 4). Cette attitude est conforme à l'idée que les femmes seraient plus soucieuses du 'bien dire' et tendraient à s'adapter davantage que les hommes (*cf.* Juillard 1997 : 13 ; pour une autre opinion *cf.* Gadet 1997 : 102). Outre l'absence du *ne* dans l'ex. 5, on notera aussi l'emploi du *on* au sens de 'nous', d'une dislocation de sujet (« ma femme, elle ») et d'un lexique familier (« gosse »), qui contribuent non seulement à abaisser le registre stylistique, mais aussi à signaler le différent grade d'instruction entre Robert et le docteur C. Joly, qui lui se caractérise par un style standard (*cf.* aussi section 5) :

(4) [Raymonde au docteur C. Joly :] Nous *ne* sommes *pas* du genre qui se roule dans la fange ! (p. 46)
(5) [Robert au docteur C. Joly :] On est venus vous voir, docteur, parce que, ma femme, elle arrive *pas* à nous faire un gosse ! (p. 45)

Une emphase particulière peut aussi favoriser l'emploi de la variante standard. Les exemples suivants sont extraits de conversations entre Robert et Raymonde et sont accompagnés d'éléments non verbaux qui accentuent l'effet recherché. Dans l'ex. (6), Raymonde lève le doigt et ferme les yeux, ce qui lui confère un air solennel :

(6) [Raymonde, la nuit de noces :] Robert, solennellement, je remets entre tes mains mon sexe, dont la fraîcheur *n'*a *rien* à envier à une pâtisserie faite du jour même ! (p. 23)

Dans l'ex. (7), elle ferme également les yeux, mais tourne les lèvres vers le bas, exprimant ainsi qu'elle ne cautionne pas les actes de Robert (elle vient

6 Dans ces deux énoncés, il semble que l'emploi du *ne* dépende aussi de la nature de la proposition, une subordonnée, et du mode du verbe, le subjonctif. Parmi les facteurs linguistiques qui favorisent l'absence du *ne*, Gadet (1997 : 100) mentionne les propositions indépendantes et l'indicatif.

d'apprendre qu'il fréquentait la maison close de madame Froger avant leur mariage). Les contours de la bulle sont déformés afin de signaler qu'il s'agit bien d'un ton de reproche, contrairement à ce qui est communiqué au niveau verbal :

(7) [Raymonde à Robert :] Ooh, mais je *ne* te reproche *rien* ! (p. 38)

Dans l'extrait suivant, Robert se défend contre les accusations que lui porte Raymonde (ce serait sa faute si le couple ne peut pas avoir d'enfant), en levant l'index et prenant un air important (*cf.* ex. 6) :

(8) [Robert :] Je suis un Bidochon, *ne* l'oublie *pas* !
[Raymonde :] Et alors ?
[Robert :] Alors, un Bidochon *ne* défaille *jamais* ! Voilà ! (p. 43)

Dans l'ex. (9), l'emploi de la variante standard se ressent de l'utilisation d'une phrase qu'on pourrait dire toute faite, d'un cliché, ce qui ici accentue l'aspect comique de la situation, malgré son caractère dramatique (notez aussi l'usage du *nous* ; à propos du sujet nominal *cf.* section 4.4 et ci-dessous) :

(9) [Raymonde à Robert, qui vient de lui offrir un flacon d'eau de Cologne pour lui remonter le moral :] T'es gentil, Robert. Mais tous les cadeaux du monde *ne* remplaceront *jamais* l'enfant que nous *n'*aurons *pas* ! (p. 51)

Enfin il faudrait mentionner les facteurs de type grammatical (*cf.* aussi Grutschus/Kern 2021 : 209*sq*). Parmi ceux qui favorisent le maintien du *ne* chez Robert et Raymonde, nous avons relevé en fonction des résultats obtenus sur la base de corpus oraux (*cf.* Gadet 1997 : 100 ; Armstrong/Smith 2002 : 34–36 ; Hansen/Malderez 2004 : 21*sq*) la nature nominale du sujet (seulement deux cas d'omission de *ne* contre quatre cas de *ne* réalisés, *cf.* ex. 6, 8 et 9) et le verbe au subjonctif (aucune omission de *ne* sur huit possibles). Mais cette dernière constatation doit être relativisée puisqu'il s'agit des ex. (2) et (3) cités ci-dessus (*cf.* aussi n. 6). À l'inverse, le *ne* n'est (presque) jamais maintenu dans les « séquences préfabriquées » (d'après un terme de Moreau 1986) telles que *c'est pas* (un seul cas de maintien sur 15 possibles), dans les constructions impersonnelles (un seul cas de *ne* sur six) et dans les constructions disloquées (aucun cas de *ne* sur 20 possibles), ce qui correspond aux tendances observées dans les productions orales (*cf.* Gadet 1997 : 100 ; Hansen/Malderez 2004 : 21).

4.3 La forme de l'interrogation

Les structures interrogatives sont également un bon indicateur des pratiques langagières représentées dans les dialogues fictionnels. En français, il existe principalement trois façons de formuler une interrogation directe, qui d'un point de vue sociostylistique ne sont pas équivalentes : l'inversion du sujet (*viens-tu ?*, *quand viens-tu ?*), la tournure *est-ce que* (*est-ce que tu viens ?*, *quand est-ce que tu viens ?*) et l'intonation, signalée à l'écrit par un point d'interrogation (*tu viens ?*, *tu viens quand ?*).[7] Alors que les interrogatives avec inversion du sujet constituent la forme standard à l'écrit, à l'oral on note une nette préférence pour les variantes par intonation qui maintiennent l'ordre des mots de la phrase déclarative Sujet – Verbe (– Complément), l'inversion du verbe avec son sujet y étant plutôt perçue comme un marqueur de registre soigné (*cf.* Blanche-Benveniste/Rouget/Sabio 2002 : 15*sq*). Il nous semble donc intéressant d'examiner la formulation de l'interrogation dans notre corpus.[8] Pour ce faire, nous avons différencié les structures qui portent sur la phrase entière (interrogation totale, *cf.* tab. 2) de celles avec un terme interrogatif (interrogation partielle ou en *qu-*, *cf.* tab. 3).

	Avec inversion (V – S)		**Sans inversion (S – V)**		***est-ce que* S – V**		**Total**
	%	n	%	n	%	n	n
Robert	0 %	0	88 %	15	12 %	2	17
Ray-monde	13 %	1	75 %	6	13 %	1	8
Les au-tres	33 %	4	58 %	7	8 %	1	12
Total	14 %	5	76 %	28	11 %	4	37

Tab. 2 : Taux des interrogatives totales dans *Roman d'amour*.

7 Il s'agit dans ce dernier cas d'une simplification, la seule véritable interrogation par intonation étant l'interrogation totale. L'interrogation partielle est quant à elle toujours marquée par un terme interrogatif (*cf.* aussi Gadet 1997 : 105). Elles ont en commun l'absence d'inversion du sujet.

8 Néanmoins, les différentes variantes sont soumises à des contraintes sémantico-pragmatiques et ne sont pas par conséquent toujours interchangeables. Par exemple, l'emploi rhétorique de l'énoncé suivant : « Vous vous en foutez ? » (p. 22) n'est possible qu'au moyen de l'interrogation par intonation (*cf.* à ce propos aussi Gadet 1997 : 110 ; Coveney 2020 : § 5.2–5.4).

Dans le domaine des totales, nous notons une nette préférence pour les variantes par intonation et sans inversion du sujet (76 % du total global), ce qui concorde avec les données recueillies sur corpus oraux (*cf.* Gadet 1997 : 112 ; Coveney 2020 : § 3.3 ; Larrivée/Guryev 2021 : 14–16).[9] Alors que la variante avec inversion du sujet est pratiquement absente de la bouche des Bidochon (un seul cas imputable à Raymonde, *cf.* ex. 10), elle représente un tiers des cas observés parmi les caractères secondaires. Deux cas correspondent à une formule rituelle hautement codifiée prononcée par le maire lors des noces du couple Bidochon (« Madame Raymonde, Jeanne, Martine Galopin, *consentez-vous* à prendre pour époux monsieur Robert, Eugène, Louis Bidochon, ici présent ? », et *mutatis mutandis*, p. 19 ; *cf.* aussi fig. 2). Les deux autres cas sont liés à l'aspect caricatural des personnages secondaires, sur lequel nous reviendrons dans la section 5. Blanche-Benveniste (1997 : 54) remarque que les interrogatives avec inversion peuvent être aussi utilisées à titre parodique par des personnes qui ne les emploient pas d'habitude comme dans l'exemple suivant, où Raymonde se contemple nue dans un miroir, admirant ses formes plutôt généreuses, et auquel nous rajoutons un cas d'interrogation partielle avec inversion complexe présentant le même effet comique, accentué par l'emploi d'un vocabulaire recherché :

(10) [en soliloque :] Tss, quelle splendeur ! *Dirait-on* jamais que j'ai l'âge que j'ai ![10] (p. 11)

(11) [en soliloque :] Comment *de telles merveilles*, qui sont autant d'incitations aux plaisirs de la chair, *ont-elles* pu rester si longtemps ignorées ? (p. 11)

Les cas d'interrogation partielle observés présentant une plus grande diversité, nous avons dû élargir la grille d'analyse proposée ci-dessus. Pour le comptage, nous n'avons pas tenu compte des structures portant sur le sujet (p. ex. *qui vient ?*) puisque notre critère sociostylistique (avec ou sans inversion du sujet) n'est pas applicable dans ce cas :

9 Dans notre corpus, les structures interrogatives ne se terminent pas toujours par un point d'interrogation, inversement le point d'interrogation n'indique pas toujours une question. En absence d'intonation, l'interrogation pose donc parfois des problèmes d'identification dont nous ne pouvons pas traiter ici. Pour le comptage, n'ont été retenus que les cas évidents.

10 Il s'agit ici d'une question rhétorique qui exprime une exclamation comme le montre la ponctuation.

	qu- V– S[11]		*qu-* S – V		S – V *qu-*		*qu- est-ce que*		*qu'est-ce*		Total
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	n
Robert	8 %	1	17 %	2	0 %	0	42 %	5	33 %	4	12
Raymonde	25 %	2	25 %	2	25 %	2	25 %	2	0 %	0	8
Les autres	43 %	3	14 %	1	29 %	2	14 %	1	0 %	0	7
Total	22 %	6	19 %	5	15 %	4	30 %	8	15 %	4	27

Tab. 3 : Taux des interrogatives partielles dans *Roman d'amour.*

Dans le domaine des partielles, nous notons à nouveau une nette préférence pour les variantes qui maintiennent l'ordre Sujet – Verbe de la phrase déclarative (78 % du total global, tournures en *est-ce que* comprises). Lorsque la tournure interrogative *est-ce que* n'est pas utilisée, le terme interrogatif peut se trouver en tête d'énoncé ou *in situ*, c'est-à-dire à la place du constituant sur lequel porte l'interrogation (« *qu-* S – V » ou « S – V *qu-* »). Cette dernière est considérée comme familière d'après Grevisse/Goosse (2016 : § 391) et Riegel/Pellat/Rioul (2014 : 679). Bien que les sommes globales soient différentes, il est également intéressant de constater que la variante avec *est-ce que* est plus utilisée dans les interrogations partielles que totales (30 % par rapport à 11 %). Souvent considéré comme lourd, ce tour est d'un point de vue sociostylistique neutre, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral (*cf.* Grevisse/Goosse 2016 : § 397 ; Riegel/Pellat/Rioul 2014 : 676). Dans notre corpus, il se manifeste principalement avec le pronom interrogatif *que* (six cas sur huit, dont trois dans la bouche des personnages secondaires).[12] En revanche, le tour « *qu'est-ce* S – V » est retenu comme « franchement populair[e] » par Grevisse/Goosse (2016 : § 398). Il n'est utilisé que par Robert lorsqu'il s'adresse à Raymonde et présente dans trois cas sur quatre les traits d'une expression quasi figée (*qu'est-ce tu fous ?*) :

11 Cette catégorie comprend aussi un cas d'interrogation par inversion complexe (*cf.* ex. 11).

12 Il faudrait aussi préciser que le taux de *est-ce que* peut dépendre de contraintes spatiales, l'espace dans les bulles et dans les vignettes étant limité. Cela dit, nos résultats sont très proches de ceux obtenus sur corpus oraux. Jansen/Gagsteiger/Pustka (2020 : 248*sq*) rappellent justement que l'interrogation totale en *est-ce que* est très rare aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, tandis que dans l'interrogation partielle, le tour périphrastique s'observe le plus souvent avec le pronom interrogatif *que.*

(12) [Robert à Raymonde :] Ben… *qu'est-ce tu fous*, plantée là comme une assombrie ? (p. 42)

Grevisse/Goosse (2016 : § 398) rangent aussi parmi les formes populaires de l'interrogation partielle les constructions clivées interrogatives sans inversion de *ce*, selon Riegel/Pellat/Rioul (2014 : 679), il s'agit plutôt d'un usage familier. Nous n'en avons trouvé qu'un seul cas, de nouveau imputable à Robert. Comme il s'agit d'une question qui porte sur le sujet, cette occurrence n'a pas été retenue dans notre comptage :

(13) [Robert au docteur Joly :] *Qui c'est qui* me l'a arrosée, ma femme ? (p. 47)

Il faudrait enfin mentionner un cas de terme interrogatif suivi de *que*, que Grevisse/Goosse (2016, § 398) rangent de nouveau parmi les formes « franchement populaires » et « tenu[e]s pour incorrect[e]s par tous les grammairiens » – mais non par Riegel/Pellat/Rioul (2014, 679), qui les considèrent seulement comme « très familières ». Ce type n'est attesté qu'une seule fois dans la bouche de Robert :

(14) [Robert à Raymonde :] Ben, pendant que tu y es, *pourquoi que* tu bouffes pas de l'herbe pendant que tu y es ? (p. 44)

Cet usage 'populaire' des ex. (12) à (14) ne fait que confirmer le style particulièrement relâché de Robert par rapport à Raymonde, plus soucieuse du 'bien dire', dont nous avions déjà parlé dans la section précédente. Il n'est par ailleurs pas surprenant de trouver chez Robert d'autres formes retenues comme typiques du français populaire telles que les relatives défectives (*cf.* Gadet 1997 : 115) :

(15) [Robert à Raymonde :] Parce que de retrouver sous ses fesses une boule quies [sic] *qu'*on sait qu'elle a passé une partie de la nuit dans l'oreille de quelqu'un d'autre, c'est dégueulasse ! (p. 40)

4.4 La forme du sujet

Parmi les traits qui distinguent de manière caractéristique les usages du parlé de ceux de l'écrit, Blanche-Benveniste (1994, 1997 : 105) mentionne la forme grammaticale du groupe sujet (ci-après désigné en abrégé par *sujet*). Alors que dans les productions écrites (mais aussi p. ex. dans les prises de parole publiques) le sujet prend normalement une forme nominale, qui s'exprime par l'emploi de mots lexicaux, dans les conversations, il est le plus souvent pronominal (en moyenne 85 %), les sujets nominaux tendant à se disloquer au moyen d'un pronom de reprise (*cf.* Blanche-Benveniste 2010 : 84 et 89). La forme du sujet nous semble donc être un excellent critère pour évaluer le degré de stylisation des dialogues fictionnels.

Nous avons regroupé les cas observés selon les groupes suivants : les pronoms clitiques (*je*, *tu*, *il*, etc.), les pronoms impersonnels (*il y a*, *il faut*, etc.), le pronom *c'* dans *c'est* et *ça*,[13] les syntagmes nominaux et les formes de sujet disloqués à gauche ou à droite. Cette dernière catégorie se divise elle-même en deux sous-groupes : d'une part les pronoms disloqués (p. ex. *moi je*) et d'autre part les syntagmes nominaux disloqués (p. ex. « SN *il* ») et les constructions du type « SN *c'est* » et « SN *ça* ». Le tableau suivant résume les résultats obtenus :

Forme du sujet	**Robert**		**Raymonde**		**Les autres**		**Total**	
	%	n	%	n	%	n	n	%
Pronoms clitiques	**59 %**	**165**	**62 %**	**200**	**60 %**	**142**	**60 %**	**507**
je		60		95		53		208
tu		51		45		11		107
il, elle, ils, elles		21		10		8		39
on		8		13		22		43
***on* 'nous'**		15		25		2		42
nous		0		2		7		9
vous		10		10		39		59
c'est, ça	**18 %**	**52**	**14 %**	**44**	**11 %**	**26**	**14 %**	**122**
c'est		38		29		19		86
ça		14		15		7		36
***il* impersonnel**	**5 %**	**14**	**5 %**	**17**	**10 %**	**24**	**7 %**	**55**
***il y a, il faut*, etc.**		5		9		14		28
***y a, faut*, etc.**		9		8		10		27
Sujets nominaux	**5 %**	**14**	**11 %**	**35**	**14 %**	**32**	**10 %**	**81**

13 À l'instar de Blanche-Benveniste (1994 : 83), nous n'avons pas considéré comme sujet le *c'* des constructions clivées en « *c'est – qui* ».

Pron. disloqués à gauche	**4 %**	**11**	**2 %**	**7**	**0 %**	**0**	**2 %**	**18**
moi je		6		4		0		10
toi tu		4		1		0		5
nous on		1		2		0		3
Pron. disloqués à droite	**2 %**	**5**	**1 %**	**3**	**1 %**	**2**	**1 %**	**10**
je – moi		3		2		1		6
tu – toi		1		0		1		2
on – nous		1		1		0		2
SN disloqués à gauche	**4 %**	**11**	**3 %**	**9**	**1 %**	**3**	**3 %**	**23**
SN *il, elle,* etc.		3		6		1		10
SN *c'est*		6		1		1		8
SN *ça*		2		2		1		5
SN disloqués à droite	**2 %**	**6**	**2 %**	**7**	**1 %**	**2**	**2 %**	**15**
***il, elle,* etc. – SN**		3		3		2		8
***c'est* – SN**		3		3		0		6
***ça* – SN**		0		1		0		1
Autres	**1 %**	**4**	**1 %**	**2**	**2 %**	**5**	**1 %**	**11**
Total global		**282**		**324**		**236**		

Tab. 4 : Taux des formes grammaticales du sujet dans *Roman d'amour.*

Les chiffres montrent une forte proportion de pronoms sujets contre seulement 10 % de formes nominales, ce qui correspond aux résultats obtenus sur corpus oraux, d'après lesquels le pourcentage de sujets nominaux « ne dépasse pas en moyenne 15 % dans les conversations en face à face » (Blanche-Benveniste 1997 :

106 ; *cf.* aussi les chiffres mentionnés par Blanche-Benveniste 1994 : 90*sq*). Parmi les 49 cas de sujets nominaux employés par les Bidochon, plus de la moitié est imputable au type de texte (à propos de ce facteur *cf.* Blanche-Benveniste 1997 : 106). Il y en a 27 cas dans les récits autobiographiques de Raymonde. L'exemple suivant contient quatre énoncés qui commencent tous par un sujet nominal. On notera aussi l'emploi du passé simple (*arrêta*), autre marqueur de registre soutenu (*cf.* Blanche-Benveniste/Rouget/Sabio 2002 : 16) :

(16) [Raymonde raconte son voyage de noces :] *Les parents de Robert* habitaient Saint-Auvent, un petit village du Limousin. *La région* est très belle. *Robert* arrêta la voiture un peu avant d'arriver pour me montrer un panorama. *La beauté du site* nous rendait muets… (p. 26)

Dans l'exemple suivant, tiré également d'un récit autobiographique, l'accumulation de sujets nominaux est due à un « procédé rhétorique de répétition » (Blanche-Benveniste 1994 : 91) :

(17) [Raymonde aux lecteur.rice.s, en présence de Robert :] Car *Môssieu* pète au lit ! *Môssieu* m'envoie ses vents contre ma cuisse ! […] Oooh, ça, au début, tout nouveau tout beau, *Môssieu* faisait attention ! *Môssieu* se levait pour faire son pet dans le vater ! *Môssieu* pensait à moi ! Tandis que maintenant… (p. 40)

Blanche-Benveniste (1997 : 106) fait remarquer que dans les corpus oraux « [c]ontrairement à ce qu'on pourrait penser, le faible taux de sujets nominaux n'est pas compensé par un grand nombre de dislocations, mais par des pronoms et des tournures impersonnelles ». Dans son corpus, les cas de dislocations de sujets nominaux recouvrent entre 6,46 % et 11,60 % des formes de sujet (*cf.* Blanche-Benveniste 1994 : 87).[14] Dans notre corpus de dialogues fictionnels, ils ne représentent que 5 % (tous types de dislocations confondus), soit un taux encore plus faible.[15] Quant aux pronoms sujets disloqués à gauche et à droite, le taux n'est pas non plus élevé (3 % au total), mais il se rapproche davantage des chiffres relevés par Blanche-Benveniste (1994 : 87) dans son corpus, qui vont de 0,58 % à 3,86 %.

À l'oral, les dislocations jouent un rôle important au niveau de l'organisation du discours (le marquage de topique) et de l'interaction (p. ex. la gestion des tours

14 L'analyse de Blanche-Benveniste porte sur six corpus, dont deux écrits. Les fréquences rapportées ici se réfèrent aux textes oraux.

15 Notre grille d'analyse s'orientant à l'étude de Blanche-Benveniste (1994), les résultats peuvent être comparés. D'autres analyses menées sur corpus oraux présentent des taux plus élevés que ceux indiqués par Blanche-Benveniste, mais les résultats ne sont pas strictement comparables car elles ne prennent pas en compte tous les types de constructions qui mettent en cause le sujet (*cf.* Koch 1994 : 183*sq* ; Horváth 2018 : 137*sq*).

de parole) (*cf.* Barnes 1985 ; Pekarek Doehler/De Stefani/Horlach 2015). Retenues comme une caractéristique courante du français parlé, elles sont cependant encore condamnées comme 'redondance' par les puristes (*cf.* Blanche-Benveniste 1997 : 37 ; Gadet 1997 : 131 ; Coveney 2005 : 97–99). Dans notre corpus, les structures disloquées sont utilisées principalement par les Bidochon en conversation informelle. En dehors de ce contexte, les dislocations de sujets nominaux y revêtent un cachet familier et, selon les cas, même déclassant, surtout si l'interlocuteur.rice présente un style plus surveillé. Le cas que nous présentons ci-dessous est d'autant plus intéressant que la dislocation de sujet contraste avec l'énoncé précédent formulé dans un registre standard (et déjà commenté dans la section 4.2 sous l'ex. 4). Son effet dévalorisant n'est pas non plus étranger au fait qu'elle ne semble pas être motivée pragmatiquement puisqu'elle ne sert ici ni à établir, ni à confirmer, ni même à réétablir un topique de discours (pour cette notion *cf.* Barnes 1985 : 28–31). De plus, elle se réalise dans une subordonnée qui ne véhicule qu'une information secondaire, alors que les marquages de topique se manifestent généralement au premier plan (*cf.* à ce propos la discussion dans Barnes 1985 : 80–89) :

(18) [Raymonde au docteur C. Joly :] Nous ne sommes pas du genre qui se roule dans la fange ! On fait ça comme *le bon dieu il* a dit : les yeux fermés et dans le noir ! (p. 46)

Cet emploi sociostylistique de la dislocation n'est pas aléatoire chez Binet, mais l'auteur y fait recours en connaissance de cause, ainsi que le suggère l'usage stigmatisant de la locution *tout le monde il* par Raymonde, déjà mentionné dans le titre de cet article ainsi que dans la section 4.1 sous l'ex. (1) : « Français, français… du moment que *tout le monde il* me comprend ! ».[16]

Quant aux dislocations de pronoms, on observe que Robert fait un usage plus important du type « moi je » et « toi tu », ce qui s'explique en partie par le caractère égocentrique du personnage et les situations conflictuelles du couple. Le marquage topical du sujet pronominal permet en effet l'alternance des points de vue :

(19) *Moi*, quand *je* bouffe, *je* bouffe ! J'ai pas envie de causer ! (p. 15)
(20) Alors, *toi*, *tu* fous l'argent du ménage par les fenêtres, et allez donc ! (p. 33)

En ce qui concerne l'usage des pronoms clitiques sans dislocation, on constate un grand nombre de formes déictiques (*je*, *tu*, *on*/*nous*, *vous*), imputable au caractère

16 La reprise pronominale de *tout le monde* est agrammaticale en français. Pour être acceptable grammaticalement, l'élément disloqué doit être identifiable par le destinataire (*cf.* Barnes 1985 : 60 ; Wehr 2000 : 246–250). Or *tout le monde* au sens de *chacun* n'est pas identifiable. À propos d'éléments disloqués introduits par un quantifieur de totalité *cf.* Horváth (2018 : 127–131).

dialogique de notre corpus. On observe aussi une large préférence pour le pronom *on* dans son emploi défini (42 cas contre neuf *nous*), qui à l'oral correspond à la forme non marquée (*cf.* Blanche-Benveniste 1997 : 40), mais les usages divergent selon les personnages. Alors que les Bidochon n'utilisent pratiquement que le *on* défini sauf dans deux cas, où le *nous* se produit en cooccurrence avec *ne* (*cf.* ex. 4 et 9 de la section 4.2), les autres personnages, à l'exception de deux cas, n'emploient que le *nous* (*cf.* aussi section 5). Dans les tournures impersonnelles, le pronom sujet explétif est absent dans presque la moitié des cas observés (27 occurrences contre 28). Nous n'avons repéré aucune occurrence de *cela* ou de *ce* en fonction de sujet dans les cas où ils pourraient être utilisés, en revanche plusieurs cas de *ça*, considéré comme la forme normale à l'oral (*cf.* Kerbrat-Orecchioni 2017 : 101 à propos d'un corpus de débats politiques) :

(21) [Robert à Raymonde :] *Ça* fait de la distraction quand on mange ! (p. 15)
(22) [Raymonde à madame Froger :] Ah, *ça* n'est pas de votre plein gré que vous avez fermé votre pensionnat ? (p. 37)

On notera toutefois le cas standard suivant de *il* impersonnel, rare dans l'usage courant, qui préfère *c'est* quand l'adjectif attribut est suivi d'une complétive ou d'une construction infinitive (*cf.* Ball 2000 : 70*sq*). Dans cet exemple, Raymonde s'adresse à madame Froger qu'elle croit être une ancienne directrice de pensionnat pour jeunes filles (en réalité une ancienne tenante de maison close), et s'attend donc à parler à une dame de qualité. Dans toute la séquence, Raymonde se distingue par un style plus proche du standard, ce qui confirme nos observations à propos de l'usage du *ne* de négation chez ce personnage (*cf.* aussi la négation pleine de l'ex. 22, extrait du même contexte) :

(23) *Il* est si difficile de trouver à se loger quand on est des jeunes mariés ! (p. 37)

Parmi les traits typiques des usages du parlé, on compte aussi la construction en *c'est*, assez présente dans notre corpus (10 %). En français standard, le verbe s'accorde avec le groupe nominal qui suit, mais dans le parler ordinaire, « *c'est* tend à remplacer *ce sont*, par souci d'invariabilité » (Riegel/Pellat/Rioul 2014 : 761) :

(24) [Raymonde en soliloque :] *C'est* des malfaiteurs de l'humanité !! (p. 12)

5. Le style des personnages secondaires

Contrairement aux personnages principaux qui font preuve de variation individuelle selon différents facteurs, les personnages secondaires se distinguent chacun par une manière de parler plus homogène. Cette (quasi-)absence de

variation individuelle vise comme nous le verrons à catégoriser socialement les personnages. Pour illustrer notre propos, nous avons visualisé dans le tableau 5 la répartition des variantes standard et non standard (ordinaires) abordées dans les sections précédentes selon les différents caractères. N'ont été retenues que les variables binaires suivantes : la négation avec ou sans *ne*, l'interrogation avec ou sans inversion du sujet (interrogatives périphrastiques non incluses), *nous vs on* 'nous' et les constructions impersonnelles avec ou sans *il*. Tous les cas où le taux était supérieur à 0 % ont été surlignés en gris.

Comme on peut le constater, la distribution des variantes est inégale. Alors que le docteur C. Joly, l'entremetteuse en agence matrimoniale et le maire se distinguent par un profil stylistique excessivement standard, le père de Robert, l'infirmière, les amis du couple et la vendeuse en parfumerie présentent un profil opposé (abstraction faite du *il* impersonnel). D'autres encore comme madame Froger ou la mère de Robert ont un style hybride, avec une préférence toutefois prononcée pour les variantes standard chez cette dernière. Cette asymétrie au niveau linguistique correspond à l'intention parodique de l'auteur. Par exemple, les variantes standard observées chez le maire s'expliquent par la lecture du Code Civil aux jeunes époux (écrit oralisé)[17] et l'emploi de formules rituelles (*cf.* notre commentaire dans la section 4.3 à propos de l'interrogation totale). Dans la bouche de l'entremetteuse en agence matrimoniale, que Raymonde consulte pour trouver un conjoint, elles servent plutôt à distinguer un parler ostensiblement soutenu qui a pour but de représenter le caractère sérieux de la maison. En effet les indicateurs grammaticaux de prestige social ne manquent pas : utilisation exclusive du *ne* de négation, du *nous*, du sujet explétif dans les constructions impersonnelles (*il faut*) et d'interrogatives avec inversion du sujet :

(25) Quel genre d'homme *souhaitez-vous* ? *Avez-vous* déjà réfléchi à la question ? (p. 11)

(26) *Nous* allons envoyer une fiche vous concernant (âge, qualités, goûts, instruction, mensurations) à tous nos adhérents masculins, beaux, jeunes, riches et intelligents. *Nous* vous enverrons leur réponse ! (p. 11)

(27) Car, enfin, *il faut* être réaliste ! Certes vos attraits sont encore vivaces, mais *il faut* bien vous rendre compte que votre âge… mûr, heu… *ne* vous permet *plus* d'avoir autant d'exigence qu'une jeune oiselle, beaucoup moins riche de l'expérience de la vie, certes, mais jeune quand même ! (p. 16)

17 Strictement parlant, il s'agit de la *mise en scène* d'un écrit oralisé.

	Français standard								Français non standard (ordinaire)							
	Négation avec *ne*		Interrogation par inversion		*nous*		Avec *il* impersonnel		Négation sans *ne*		Interrogation sans inversion		*on* 'nous'		Sans *il* impersonnel	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Docteur C. Joly	100 %	6	100 %	1	100 %	1	100 %	4	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0
Entremetteuse en agence matrimoniale	100 %	2	100 %	2	100 %	4	100 %	3	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0
Maire (jour des noces)	100 %	1	100 %	2	100 %	1	----	----	0 %	0	0 %	0	0 %	0	----	----
Employé de mairie	100 %	1	0 %	0	----	----	100 %	1	0 %	0	100 %	4	----	----	0 %	0
Madame Froger	50 %	2	0 %	0	100 %	1	33 %	1	50 %	2	100 %	1	0 %	0	67 %	2
Mère de Robert	83 %	5	100 %	2	0 %	0	----	----	17 %	1	0 %	0	100 %	1	----	----
Père de Robert	0 %	0	----	----	----	----	50 %	2	100 %	3	----	----	----	----	50 %	2
Infirmière	----	----	0 %	0	----	----	33 %	1	----	----	100 %	3	----	----	67 %	2
Giselle (amie de Raymonde)	0 %	0	----	----	----	----	----	----	100 %	2	----	----	----	----	----	----
René (ami de Robert)	0 %	0	----	----	----	----	0 %	0	100 %	4	----	----	----	----	100 %	2
Vendeuse en parfumerie	0 %	0	0 %	0	0 %	0	67 %	2	100 %	3	100 %	3	100 %	1	33 %	1
Autres	0 %	0	----	----	----	----	0 %	0	100 %	1	----	----	----	----	100 %	1

Tab. 5 : Taux de traits standard *vs* non standard (ordinaires) chez les personnages secondaires.

Les mêmes indicateurs de prestige se retrouvent dans la bouche du docteur C. Joly. Ils sont d'autant plus visibles qu'ils contrastent avec le parler ordinaire de Robert, ce qui a pour effet d'augmenter la distance sociale entre les deux locuteurs :

(28) [Robert :] Mais, vous vous trompez, docteur, c'est elle qui peut *pas* avoir d'enfants ! Moi, j'ai fait mon boulot ! Je l'ai arrosée ! Arrosée !
[Docteur C. Joly :] Je *ne* mets *pas* vos capacités en doute, monsieur Bidochon, *ne* voyez là *qu'*un simple examen de routine ! (p. 46)

De plus, le parler du médecin se caractérise par l'emploi d'un jargon technique que Robert ne maîtrise pas :

(29) [Le docteur C. Joly explique à Robert les raisons de son infertilité :] La vérité, monsieur Bidochon ! La triste vérité ! Sur vos deux testicules, l'un est *ectopique* et l'autre *cryptorchidique* ! (p. 47)

C'est à ce langage professionnel que peuvent être attribués aussi les cas de sujets nominaux qu'utilise le docteur Joly (six cas sur 22) (*cf.* Blanche-Benveniste 1997 : 106). On observe en outre un cas de marquage topical au moyen de *quant à*, là où on trouverait plutôt une dislocation à gauche dans le parlé en interaction (p. ex. *l'autre, il…*) :

(30) [Le docteur C. Joly à Robert :] En clair, l'un est resté au-dessus du canal inguinal, *quant à l'autre*, il se balade quelque part dans votre ventre ! (p. 47)

La fonction distinctive des variantes standard n'est pas obligatoirement liée au prestige ou au statut social du personnage. L'auteur les utilise aussi pour caractériser l'attitude distante et hostile de la mère de Robert, mère jalouse et possessive, envers Raymonde, sa bru. La variété standard est donc ici employée comme expédient discriminatoire. Parmi les traits grammaticaux utilisés, déjà mentionnés plus haut, on note aussi une forte proportion de sujets nominaux comme chez le docteur Joly (12 sur 44 cas). Dans l'exemple suivant, la mère de Robert réalise systématiquement la négation avec *ne* :

(31) Aller à l'hôpital ! Mais vous *n'*y pensez *pas*, ma fille ! Je *ne* peux *pas* être partout à la fois, et Robert *n'*a *que* moi pour le soigner, lui ! (p. 31)

Les exemples précédents montrent comment l'auteur met à profit les traits standard pour caractériser les personnages secondaires. Inversement, leur absence (signalée par l'emploi des variantes non standard) est exploitée lorsque le ton employé se rapproche du style ordinaire des Bidochon. C'est le cas de la

vendeuse en parfumerie, où l'emploi de formes telles que la négation sans *ne*, *on* 'nous' et l'absence de *il* impersonnel (*cf.* ex. 32) s'associe à un accent du Midi caricatural, évoqué entre autres au moyen d'une série d'interjections retenues dans l'imaginaire linguistique comme typiques de cette variété (*cf.* ex. 33) :

(32) [Vendeuse à Robert, mais représentée de face comme si elle s'adressait aux lecteur.rice.s :] Mais, si *on* était *pas* interrompus constamment par les clients, *y a* longtemps qu'il serait fini, mon ailloli ! (p. 50)

(33) [Vendeuse à Robert à propos d'un parfum ; même remarque qu'à l'ex. 32 :] C'est racé et très distingué, *putaing*/*con*/*couillon* ! (p. 49)

C'est également le cas du père de Robert qui contrairement à sa femme présente un usage plus ordinaire du français, ce qui le rapproche de Raymonde. Dans l'exemple suivant, il se distingue de plus par l'usage, jugé vulgaire d'après Blanche-Benveniste (1997 : 103), de *que* + *je*, là où le français standard requiert *qui*. Dans notre corpus, il a plutôt la fonction d'exprimer l'humilité du père de Robert, en le rendant plus sympathique :

(34) C'est moi-même *que je* l'ai sculpté dans un navet, tout seul, sans l'aide de personne, avec mes seules pauvres mains burinées ! (p. 30)

Ce type d'interprétation se fera toujours en considération de ce que l'on sait sur le personnage (ses origines, sa profession, son statut social, son grade d'instruction, son âge, son sexe, etc.) et de comment il est représenté graphiquement (les mimiques, les gestes ou encore les éléments plus statiques tels les habits, la coiffure), mais aussi des propres représentations linguistiques que l'on a de certains types de personnages. En voici un autre exemple particulièrement comique, qui est celui de l'infirmière qui s'occupe du beau-père de Raymonde agonisant sur son lit d'hôpital. Elle substitue systématiquement le *il* anaphorique (*cf.* ex. 35) ou le *vous* de politesse (*cf.* ex. 36) par *on*, selon qu'elle s'adresse à Raymonde ou au père de Robert. Cet usage bien attesté en français (*cf.* Riegel/Pellat/Rioul 2014 : 364*sq*) a ici la fonction d'infantiliser les patients. Cette fonction est renforcée par un procédé de réduplication typique de la manière dont les parents s'adressent à leurs plus jeunes enfants (le *mamanais*). On observe aussi un cas de *on* au lieu de *je* (*cf.* ex. 37).

(35) [L'infirmière à Raymonde :] Oh, mais, c'est qu'*on* est très raisonnable, *on* a bien pris tout son suppositoire ! (p. 31)

(36) [L'infirmière au père de Robert :] *On* veut le bassin ? Si *on* a envie de faire caca, faut qu'*on* le manmande ! Faut qu'*on* essaye de garder son suppositoire, sinon, *on* aura encore bobo à sa têtête ! Faut faire un effort pour serrer ses fefesses ! (p. 31)

(37) [L'infirmière au père de Robert qui vient de décéder :] Eh bien, eh bien, qu'est-ce qu'*on* apprend ? Il paraît qu'on est mort ? On a fait le polisson… (p. 32)

Nous terminerons par un cas hybride qui mélange style soutenu et style plus familier. Ce télescopage de registres met bien en valeur comment l'auteur utilise la variation langagière à des fins humoristiques. Raymonde et Robert sont à la recherche d'un logement et rendent visite à madame Froger, « maquerelle notoire » (p. 40), qui loue ses chambres après avoir été obligée de fermer en raison d'une épidémie de vérole. L'ancienne tenancière de maison close se distingue par un langage pseudo-littéraire qui accumule les tournures précieuses, tout en les mêlant à des expressions plus relâchées. Raymonde, croyant avoir affaire à une ancienne directrice de pensionnat pour jeunes filles (d'où le comique de la situation), s'aligne sur le registre de madame Froger en parodiant un style exagérément formel. Il s'agit surtout de marqueurs lexicaux (p. ex. *fallacieux*), mais les marqueurs grammaticaux ne manquent pas. Dans la séquence citée ci-dessous, nous observons, tous personnages confondus, deux sujets nominaux, l'usage du *nous* et de *l'on* indéfini, et l'emploi du *ne* de négation. Mais comme on peut le voir, le naturel revient vite au galop (« c'est quoi déjà comme maladie ? ») :

(38) [Madame Froger :] J'ai dépensé un fric fou en cierges, *chacune de mes filles* portait à son cou une médaille de la vierge ! *Nous* revenions avec des tonnes de flotte miraculeuse qui nous coûtait la peau des fesses… Eh bien, tout ça *n'*a servi à *rien* ! *La maladie* nous est tombée dessus comme la misère sur le pauvre monde ! J'ai dû fermer !
[Raymonde :] Permettez-moi de vous exprimer ma révolte devant l'attitude scandaleuse d'une administration aveugle qui tolère que *l'on* mette à la rue de si pieuses jeunes filles et leur sainte femme de mère spirituelle, sous le prétexte *fallacieux* de… de… heu… *C'est quoi déjà comme maladie ?* (p. 37)

6. L'étude de Grutschus/Kern (2021) : confrontation des résultats et discussion

Les domaines grammaticaux analysés dans les sections précédentes fournissent une grande partie des expédients employés dans les dialogues fictionnels (de bandes dessinées ou d'autres) pour créer un effet d'oralité, mais ils ne sont pas utilisés selon les mêmes proportions par tou.te.s les auteur.e.s (*cf.* Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 129 ; *cf.* aussi section 1). Dans ce qui suit, nous confrontons

nos résultats à ceux de Grutschus/Kern (2021), qui ont analysé *Astérix aux Jeux Olympiques* (Goscinny/Uderzo 1968) et *Titeuf : C'est pô juste:::* (Zep 1995). Les deux albums, comprenant respectivement 615 et 630 bulles, sont de taille comparable à notre corpus, qui correspond à 609 bulles. Comme termes de comparaison, nous avons choisi, en fonction des données statistiques fournies par Grutschus/Kern (2021 : 202), la négation, l'interrogation, l'emploi du *il* impersonnel et celui du *on* au sens de 'nous'. En ce qui concerne la négation, on constate que dans 95 % des cas, celle-ci est réalisée avec *ne* dans *Astérix*, alors qu'elle ne l'est que dans 16 % des cas dans *Titeuf*. Dans notre corpus (*Les Bidochon. Roman d'amour* 1980), c'est aussi la variante standard qui avec 29 % de réalisation est la moins représentée :

	Négation avec *ne*		**Négation sans *ne***		**Total**
	%	n	%	n	n
***Astérix* (1968)**	95 %	76	5 %	4	80
***Les Bidochon* (1980)**	29 %	37	71 %	92	129
***Titeuf* (1995)**	16 %	10	84 %	53	63

Tab. 6 : Taux de négation avec et sans *ne* dans *Astérix*, *Titeuf* et *Les Bidochon* (*cf.* tab. 1 et Grutschus/Kern 2021 : 202).

On note également une préférence très nette pour la variante standard dans *Astérix* tant en ce qui concerne l'emploi du *il* impersonnel, où il est systématiquement réalisé, contre 53 % dans *Les Bidochon* et 32 % dans *Titeuf* (*cf.* tab. 7), qu'en ce qui concerne l'emploi du *nous* (78 %) contre seulement 18 % dans *Les Bidochon* et 0 % dans *Titeuf* (*cf.* tab. 8) :

	***il* impersonnel**		**Sans *il* impersonnel**		**Total**
	%	n	%	n	n
***Astérix* (1968)**	100 %	22	0 %	0	22
***Les Bidochon* (1980)**	53 %	28	47 %	25	53
***Titeuf* (1995)**	32 %	10	68 %	21	31

Tab. 7 : Taux de constructions impersonnelles avec ou sans *il* dans *Astérix*, *Titeuf* et *Les Bidochon* (*cf.* Tab. 4 et Grutschus/Kern 2021 : 202).

	nous		***on*** **'nous'**		**Total**
	%	n	%	n	n
Astérix **(1968)**	78 %	40	22 %	11	51
Les Bidochon **(1980)**	18 %	9	82 %	42	51
Titeuf **(1995)**	0 %	0	100 %	29	29

Tab. 8 : Taux de *nous vs on* 'nous' dans *Astérix*, *Titeuf* et *Les Bidochon* (*cf.* tab. 4 et Grutschus/Kern 2021 : 202).

Cette prédilection pour les variantes standard ne se vérifie pas en revanche pour ce qui est des structures interrogatives. Avec un taux de 80 %, l'interrogation sans inversion du sujet représente en effet la variante préférée par les auteurs d'*Astérix*, se rapprochant ainsi des stratégies de mise en scène de l'oral des *Bidochon* (60 %) et de *Titeuf* (100 %). Les interrogatives périphrastiques (avec *est-ce que*) n'ayant pas été considérées dans l'étude de Grutschus/Kern (2021), le tableau suivant ne rapporte que les résultats concernant les variantes avec et sans inversion du sujet, sans distinguer entre interrogation totale ou partielle :

	Avec inversion		**Sans inversion**		**Total**
	%	n	%	n	n
Astérix **(1968)**	20 %	14	80 %	56	70
Les Bidochon **(1980)**	30 %	11	60 %	37	48
Titeuf **(1995)**	0 %	0	100 %	30	30

Tab. 9 : Taux des interrogatives avec ou sans inversion du sujet dans *Astérix*, *Titeuf* et *Les Bidochon* (*cf.* tab. 2 et 3 et Grutschus/Kern 2021 : 202).

Selon Grutschus/Kern (2021 : 198), la différence entre *Astérix* et *Titeuf* n'est pas imputable à l'écart chronologique entre les deux œuvres, mais plutôt à des choix stylistiques divergents. Tandis que l'auteur de *Titeuf* mise davantage sur l'effet d'oralité que procurent les variantes non standard à l'écrit, *Astérix*, en revanche, se dénote par une sélection plus restreinte, « laissant supposer qu'une 'dose' réduite d'éléments considérés comme 'typiquement oraux' pourrait être suffisante pour évoquer l'immédiat communicatif » (Grutschus/Kern 2021 : 213). De plus, ainsi que l'a montré notre analyse des *Bidochon*, ces traits « typiquement oraux », mais aussi leurs pendants standard, peuvent être exploités à des fins

parodiques pour caractériser socialement certains personnages (*cf.* section 5), un procédé que l'on retrouve aussi dans *Titeuf*, où la négation avec ou sans *ne* sert à distinguer le groupe des adultes de celui des enfants (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 213 ; *cf.* aussi section 2).

Mais si ces choix stylistiques ne peuvent pas être rapportés à l'écart chronologique entre ces œuvres, ils peuvent être plus ou moins soumis à l'autocensure selon les époques et l'âge des auteurs.[18] Comme on peut le constater, le taux de négation sans *ne* – de même que celui d'absence du *il* impersonnel et du *on* 'nous' – augmente d'un album à l'autre, ce qui peut suggérer une acceptation plus grande envers la variante non standard au fil des décennies. Le public peut avoir également une incidence sur le degré de conformité à la norme (*cf.* Giaufret 2013 : chap. 1). Alors qu'*Astérix* se destine à public jeune ou plus large, *Les Bidochon* s'adressent à un public adulte, habitué au style caricatural des éditions Fluide Glacial et par là moins sensible aux écarts à la norme. Même s'il faut reconnaître à Goscinny un rôle pionnier dans l'intégration des pratiques langagières quotidiennes dans la littérature pour la jeunesse, ainsi que le rappellent justement Grutschus/Kern (2021 : 198) à propos du *Petit Nicolas* (*cf.* aussi Luzzati/Luzzati 1987 ; Goldschmitt 2005), il semble bien que certains usages n'aient pas encore droit de cité : le taux de négation sans *ne* est en effet aussi faible dans *Le petit Nicolas* que dans *Astérix* (*cf.* Goldschmitt 2005 : 200).

7. Conclusion

Notre objectif consistait à déterminer dans quelles proportions et dans quels buts la variation langagière était exploitée dans le premier album de la série *Les Bidochon*. À cette fin ont été analysés trois domaines grammaticaux : la négation, l'interrogation et la forme du sujet. L'analyse a mis en évidence deux fonctions principales : la mise en scène de la langue de tous les jours (du français ordinaire) et la caractérisation des personnages. Nous avons tout d'abord constaté que les usages quotidiens des personnages principaux correspondent aux tendances observées dans les corpus oraux. Bien qu'il s'agisse de dialogues fictionnels, ils ne sont donc pas créés de toutes pièces (*cf.* aussi Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 126). Mais comme nous l'avons montré dans la section 6, on observe des différences en fonction des auteur.e.s, qui concernent les formes sélectionnées, mais aussi leur fréquence d'emploi. Ces écarts ont été interprétés comme le résultat de différentes stratégies de stylisation. Ainsi, si les usages du français

18 Goscinny et Uderzo sont nés respectivement en 1926 et 1927, Binet en 1947 et Zep en 1967 (*cf.* les articles concernant ces auteurs sur www.bedetheque.com/liste_auteurs_BD_A.html, consulté le 24/02/2022).

dans les dialogues de bande dessinée se rapprochent d'une part de l'oral en situation immédiate, ils s'en éloignent d'autre part en fonction des choix que les auteur.e.s opèrent pour caractériser leurs personnages ou obtenir des effets comiques :

> Prêter à un personnage un usage particulier de la langue est en effet l'une des voies royales de la caractérisation. (Groensteen 2020b : 160)

Mais comme précise Marini (2001 : 50), ce n'est pas tant « l'emploi systématique d'un certain niveau qui cré[e] le type linguistique, mais plutôt le contraste avec les autres personnages ». Chez Binet, cette caractérisation est surtout discernable chez les personnages secondaires qui appartiennent au « grand monde », ou tout du moins qui y aspirent, en arborant un style exagérément standard qui finit par tourner au burlesque. Inversement, l'absence d'éléments standard va en fonction de la situation signaler l'appartenance du locuteur à la couche moyenne de la société. Cela nous semble particulièrement emblématique lors de l'entretien médical, où le style foncièrement ordinaire de Robert assume en opposition au style formel et technique du docteur C. Joly une valeur sociolectale basse (*cf.* les sections 4.2 et 5). Les connotations d'une forme ne sont donc pas fixées, mais elles sont constamment renégociées en fonction du contexte, chaque œuvre créant ainsi sa propre norme (*cf.* Kerbrat-Orecchioni 1977 : 97 et ici section 2). Dans cette optique, il serait intéressant d'analyser l'ensemble de l'œuvre de Binet afin de vérifier si le style de l'auteur reste stable au fil des 40 années de la série. De même qu'il serait intéressant de comparer Binet à d'autres auteur.e.s de bandes dessinées humoristiques pour adultes afin de vérifier s'il existe des constantes de représentation à l'intérieur d'une même tradition bédéiste.

Corpus

Binet, Christian (2019) : *Les Bidochon l'intégrale*, Vol. I, Paris : Audie-Fluide Glacial.

Références

Armstrong, Nigel / Smith, Alan (2002) : « The Influence of Linguistic and Social Factors on the Recent Decline of French *ne* », in : *Journal of French Language Studies* 12, 23–41 : https://doi.org/10.1017/S0959269502000121 (24/03/2022).

Ball, Rodney (2000) : *Colloquial French Grammar : a Practical Guide*, Oxford : Blackwell Publishers.

Barnes, Betsy K. (1985) : *The Pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French*, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Bastian, Sabine (2014) : « La langue parlée et argotique dans la bande dessinée 'jeune' : problèmes d'analyse – problèmes de traductions », in : Goudaillier, Jean-Pierre / Lavric, Eva (eds.) : *Argot(s) et variations*, Francfort : Peter Lang, 237–250.
Bernière, Vincent / Rannou, Maël (2019) : « La France des Bidochon », in : Binet, Christian : *Les Bidochon – l'intégrale*, Vol. I, Paris : Audie-Fluide Glacial, 206–209.
Blanche-Benveniste, Claire (1994) : « Quelques caractéristiques grammaticales des 'sujets' employés dans le français parlé des conversations », in : Yaguello, Marina (ed.) : *Subjecthood and Subjectivity. The Status of the Subject in Linguistic Theory*, Paris : Ophrys, 77–107.
Blanche-Benveniste, Claire (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
Blanche-Benveniste, Claire (2010) : *Le français. Usages de la langue parlée*, Leuven : Peeters.
Blanche-Benveniste, Claire / Rouget, Christine / Sabio, Frédéric (eds.) (2002) : *Choix de textes de français parlé. 36 extraits*, Paris : Champion.
Bollée, Annegret (1997) : « Literarisierte Jugendsprache : Claire Bretécher, *Agrippine* », in : Bollée, Annegret / Kramer, Johannes (eds.) : *Latinitas et Romanitas. Festschrift für Hans Dieter Bork zum 65. Geburtstag*, Bonn : Romanistischer Verlag, 26–42.
Coveney, Aidan (2005) : « Subject Doubling in Spoken French : a Sociolinguistic Approach », in : *The French Review* 79, 96–111 : http://www.jstor.org/stable/25480132 (24/03/2022).
Coveney, Aidan [2015] (²2020) : « L'interrogation directe », in : *Encyclopédie grammaticale du français* [en ligne] : http://encyclogram.fr (24/03/2022).
Dargnat, Mathilde (2008) : « La catégorisation de la variation linguistique dans un cadre fictionnel », in : *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 15(30), 11–41.
Dufter, Andreas / Hornsby, David / Pustka, Elissa (2020) : « L'oralité mise en scène dans la littérature : aspects sémiotiques et linguistiques », in : *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur* 130, 2–19.
Durrer, Sylvie (2005) : *Le dialogue dans le roman*, Paris : Armand Colin.
Favart, Françoise (2010) : « Le stéréotype de registre de langue populaire dans le roman du second XXᵉ siècle (1966–2006) », in : *Textes et contextes* [en ligne] 5 : http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=255 (24/03/2022).
Filippini, Henri [1989] (²2005) : *Dictionnaire de la bande dessinée*, Paris : Bordas.
France Inter (2014, 30 janvier) : « Christian Binet : 'La BD n'est pas sortie du ghetto' », Interview par Léa Salamé : https://www.franceinter.fr/emissions/invite-de-7h50/invite-de-7h50-30-janvier-2014 (24/03/2022).
Gadet, Françoise [1989] (²1997) : *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin.
Garmadi, Juliette (1981) : *La sociolinguistique*, Paris : PUF.
Gaumer, Patrick [1993] (⁴2010) : *Dictionnaire mondial de la BD*, Paris : Larousse.

Giaufret, Anna (2013) : « Le français dans la bande dessinée québécoise : quelles représentations du français parlé ? », in : *Repères-Dorif* [en ligne] 2 : https://www.dorif.it/reperes/anna-giaufret-le-francais-dans-la-bande-dessinee-quebecoise-quelles-representations-du-francais-parle/ (24/03/2022).

Giaufret, Anna (2016) : « La représentation du français québécois parlé dans les bandes dessinées des jeunes auteurs montréalais francophones : une étude de corpus », in : *Cahiers internationaux de sociolinguistique* 10(2), 205–232 : https://doi.org/10.3917/cisl.1602.0205 (24/03/2022).

Goldschmitt, Stefanie (2005) : « *Le petit Nicolas.* Zur Sprache der französischen Kinderliteratur », in : Christl, Joachim / Ellena, Sandra / Landvogt, Andrea (eds.) : *Philologische Grenzfälle oder die Quadratur des Kreises. Festschrift für Wilhelm Pötters*, Stuttgart : Ibidem, 193–216.

Grevisse, Maurice / Goosse, André [1936] ([16]2016) : *Le Bon usage électronique*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur : https://www.grevisse.fr/node/559 (24/03/2022).

Groensteen, Thierry (2020a) : « Comique », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 159–165.

Groensteen, Thierry (2020b) : « Style », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 749–754.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et morphosyntaxiques dans *Astérix* et *Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31, 192–215 : https://doi.org/10.1017/S0959269520000265 (24/03/2022).

Hansen, Anita Berit / Malderez, Isabelle (2004) : « Le *ne* de négation en région parisienne : une étude en temps réel », in : *Langage et société* 107, 5–30 : https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2004-1-page-5.htm (24/03/2022).

Horváth, Márton Gergely (2018) : *Le français parlé informel. Stratégies de topicalisation.* Berlin/Boston : De Gruyter.

Jansen, Luise / Gagsteiger, Désirée / Pustka, Elissa (2020) : « L'interrogation directe dans la version française de trois classiques d'animation de Disney : *Blanche Neige* (1937), *Les Aristochats* (1970) et *La Reine des Neiges* (2013) », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité. La langue française dans les médias audiovisuels du XIX*ème *au XXI*ème *siècle*, Vienne : LIT, 239–269.

Juillard, Caroline (1997) : « Accommodation », in : Moreau, Marie-Louise (ed.) : *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Liège : Mardaga, 12–14.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1977) : *La connotation*, Lyon : PUL.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997) : « Dialogue littéraire *vs* conversations naturelles : le cas du dialogue romanesque », in : *Champs du Signe* 7, 207–224.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2017) : *Les débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises. Constantes et évolutions d'un genre*, Paris : L'Harmattan.

Koch, Peter (1993) : « Le ‘chinook’ roman face à l’empirie. Y-a-t-il une conjugaison objective en français, en italien et en espagnol et une conjugaison subjective prédéterminante en français ? », in : Gerold Hilty (ed.) : *Actes du XX*[e] *Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Université de Zurich (6–11 avril 1992)*, Vol. III, Tübingen : Francke, 171–190.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2001) : « Langage parlé et langage écrit », in : Holtus, Günter / Metzeltin, Michael / Schmitt, Christian : *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, Vol. I(2), Tübingen : Niemeyer, 584–627.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf [1990] ([2]2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin : De Gruyter.

Larrivée, Pierre / Guryev, Alexander (2021) : « Variantes formelles de l’interrogation. Présentation », in : *Langue française* 212, 9–24 : https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2021-4-page-9.htm (24/03/2022).

Le Parisien (2016, 29 avril) : « Les Bidochon, c’est nous ! » par Philippe Peter : https://www.leparisien.fr/week-end/les-bidochon-c-est-nous-26-04-2016-5746635.php (24/03/2022).

Le Parisien (2019, 24 mai) : « Binet : ‘Nous sommes tous des Bidochon’ » par Christophe Levent : https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/livres/binet-nous-sommes-tous-des-bidochon-24-05-2019-8078835.php (24/03/2022).

Le Petit Robert de la langue française [version numérique 5.5], Dictionnaires Le Robert – SEJER, 2021.

Luzzati, Françoise / Luzzati, Daniel (1987) : « Oral et familier : Le style oralisé », in : *L’information grammaticale* 34(1), 15–21 : https://doi.org/10.3406/igram.1987.2086 (24/03/2022).

Marini, Renata (2001) : « La BD : image, texte et pseudo-oralité », in : Margarito, Mariagrazia (ed.) : *Oralité dans la parole et dans l’écriture. Analyses linguistiques, valeurs symboliques, enjeux professionnels*, Torino : Libreria Cortina, 35–55.

Meier, Sandra M. (2008) : *« È bella, la vita ! » Pragmatische Funktionen segmentierter Sätze im italiano parlato*, Stuttgart : ibidem.

Meisner, Charlotte / Robert-Tissot, Aurélia / Stark, Elisabeth (2016) : « L’absence et la présence du *ne* de négation », in : *Encyclopédie grammaticale du français* [en ligne] : http://encyclogram.fr (24/03/2022).

Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée *Titeuf* entre oralité et écriture », in : *Repères-Dorif* [en ligne] 8 : https://www.dorif.it/reperes/marie-france-merger-la-bande-dessinee-titeuf-entre-oralite-et-ecriture/ (24/03/2022).

Moreau, Marie-Louise (1986) : « Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiotismes. Le cas de la négation avec ou sans *ne* », in : *Français moderne* 54(3–4), 137–160.

Nicolosi, Frédéric (2020) : « Représentation de l'oralité populaire dans *En finir avec Eddy Bellegueule* d'Édouard Louis », in : *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 130, 98–118.

Pekarek Doehler, Simona / De Stefani, Elwys / Horlacher, Anne-Sylvie (2015) : *Time and Emergence in Grammar. Dislocation, Topicalization and Hanging Topic in French Talk-in-interaction*, Philadelphia : John Benjamins.

Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l'oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Waltraud (ed.) : *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter. Marqueurs de discours, connecteurs, adverbes modaux et particules modales*, Tübingen : Narr, 85–106.

Poudevigne, François (2020) : « Dialogue », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée. Dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 201–205.

Pustka, Elissa (dans ce volume) : « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, XX–XX.Pustka, Elissa / Dufter, Andreas / Hornsby, David (2021) : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French Language Studies* 31, 125–130 : https://doi.org/10.1017/S0959269521000041 (24/03/2022).

Quinquis, Stella (2004) : *Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in* Les Frustrés *von Claire Bretécher*, Bochum : Ruhr-Universität Bochum, Universitätsbibliothek : https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/373 (24/03/2022).

Radtke, Edgar ([2003] [2]2008) : « Gesprochenes Französisch », in : Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (eds.) : *Handbuch Französisch. Sprache – Literatur – Kultur – Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin : Erich Schmidt, 97–103.

Redecker, Andrea (1993) : « Zur literarischen Darstellung sprachlicher Varietät. Grammatik des Substandards in den Comics des Chansonniers Renaud », in : Schmitt, Christian (ed.) : *Grammatikographie der romanischen Sprachen. Akten der gleichnamigen Sektion des Bamberger Romanistentages (23.–29.9.1991)*, Bonn : Romanistischer Verlag, 426–439.

Redecker, Andrea (1994) : « Zur Mimesis der Alltagssprache von Randgruppen. Untersuchungen zur *loubard*-Sprache in Renauds Comics », in : Sabban, Annette / Schmitt, Christian (eds.) : *Sprachlicher Alltag. Linguistik – Rhetorik – Literaturwissenschaft. Festschrift für Wolf-Dieter Stempel, 7. Juli 1994*, Tübingen : Niemeyer, 435–453.

Riegel, Martin / Pellat, Jean-Christophe / Rioul, René [1994] ([5]2014) : *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.

Schneider, Jan Georg (2016) : « Nähe, Distanz und Medientheorie », in : Feilke, Helmuth / Hennig, Mathilde (eds.) : *Zur Karriere von « Nähe und Distanz ». Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*, Berlin/Boston : De Gruyter, 333–356.

TLFi : Trésor de la langue Française informatisé, ATILF / CNRS – Université de Lorraine : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm (24/03/2022).
Viry-Babel, Gérard (2019) : « Il était une fois Binet », in: Binet, Christian : *Les Bidochon – l'intégrale*, Vol. I, Paris : Audie-Fluide Glacial, 4–6.
Wehr, Barbara (2000) : « Zur Beschreibung der Syntax des *français parlé* (mit einem Exkurs zu 'thetisch' und 'kategorisch') », in : Wehr, Barbara / Thomaßen, Helga (eds.) : *Diskursanalyse. Untersuchungen zum gesprochenen Französisch. Akten der gleichnamigen Sektion des 1. Kongresses des Franko-Romanisten-Verbands (Mainz, 23.–26. September 1998)*, Frankfurt a. M. : Lang, 239–289.
Wiktionnaire. Le dictionnaire libre : https://fr.wiktionary.org/wiki/ (24/03/2022).
Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/ (10/03/2022).

Sitographie

https://www.bedetheque.com/liste_auteurs_BD_A.html (24/02/2022).
https://christian-binet.com/bd.html (10/02/2022).
https://www.fluideglacial.com/auteur/20037 (10/02/2022).

« Faudrait pas vieillir, tiens. »

La négation sans (et avec) *ne* dans *Les Vieux Fourneaux*

Greta Schlintner

1. Introduction[1]

Selon le 'bon usage', la négation en français est bipartite, c'est-à-dire obligatoirement formée de deux parties : la particule *ne* et le forclusif, comme *pas*, *plus* ou *jamais* (*cf.* De Clerq 2017 : 50). Cependant, depuis le milieu du siècle dernier, divers chercheurs, tels que Pohl (1968) et (1975), Ashby (1981) et (2001), Coveney (2002), Armstrong/Smith (2002) ou Meisner (2016) pour n'en citer que quelques-uns, ont étudié l'omission du *ne* en français oral. Les résultats montrent une tendance croissante à sa non-réalisation (*cf.* Armstrong/Smith 2002 : 28), qui selon les corpus semble dépendre de plusieurs facteurs. Ils montrent, d'une part, des tendances frappantes au maintien ou à l'omission du *ne* en fonction de l'environnement morphosyntaxique, tel que le type de sujet dans la phrase ou le type de forclusif (*pas*, *jamais*, etc.) (*cf.* p. ex. Coveney 2002 : 73–76). D'autre part, l'usage semble varier selon des facteurs sociodémographiques tels que le sexe, l'âge et le statut socio-économique des locuteurs et locutrices (*cf.* Coveney 2002 : 86).

La langue orale et la langue écrite peuvent diverger, par exemple, en fonction de la grammaire, de la syntaxe ou du lexique. Ainsi, l'omission de la particule *ne* est considérée comme l'un des nombreux traits typiques de la langue orale en français. Cet article traitera de ce phénomène dans un corpus de bande dessinée.

La bande dessinée présente un langage que nous désignerons par la suite d'*oralité mise en scène* (*cf.* Dufter/Pustka/Hornsby 2021 : 12). L'oralité mise en scène dans les bandes dessinées fait l'objet d'études en linguistique depuis plusieurs années, telles que Grutschus/Kern (2021), Krieger (2003), Marxgut

1 Je souhaite remercier Elissa Pustka et Marc Chalier pour leur correction d'une version antérieure de cet article. Je remercie aussi les deux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires constructifs.

(1988), Merger (2015) ou encore Pietrini (2012). Cependant, si l'on compare les travaux mentionnés, on constate que jusqu'ici ils se sont plutôt intéressés à une multitude de variables en même temps, leur but principal étant de donner un aperçu de diverses techniques avec lesquelles la bande dessinée crée une illusion du langage oral. En revanche, ce qui semble n'avoir jamais été fait auparavant, c'est l'analyse détaillée d'un aspect grammatical, comme la négation, dans une bande dessinée.[2] L'étude détaillée de cet aspect et la comparaison avec de véritables corpus oraux ainsi que d'autres corpus d'oralité mise en scène devraient fournir des informations sur la représentation du français oral sur papier et sur l'importance de cette variable à cet effet. Pour ce faire, nous avons choisi d'examiner la (non-)réalisation du *ne* dans une série de bande dessinée récente, *Les Vieux Fourneaux* (2014–2020) de Wilfrid Lupano et Paul Cauuet.

L'objectif de cet article est d'analyser comment se comporte la distribution du *ne* dans les six tomes de la série de bande dessinée sélectionnée, c'est-à-dire quels facteurs linguistiques et sociodémographiques peuvent favoriser la (non-)réalisation de la particule négative. Pour cela, nous nous poserons les questions de recherche suivantes :

1. Quel est l'impact du forclusif (*pas*, *plus*, *rien*, *jamais*, *que*, etc.) sur le taux de réalisation du *ne* ?
2. En combinaison avec quels sujets le *ne* de négation est-il le plus souvent réalisé ?
3. Quels sont les personnages qui montrent une (non-)réalisation fréquente du *ne* dans la négation ? Quel est l'impact des caractéristiques sociodémographiques (âge, sexe) sur l'utilisation du *ne* ?

Après avoir défini le cadre théorique en expliquant la notion de l'oralité mise en scène (*cf.* section 2), nous présenterons l'état actuel de la recherche, en nous intéressant d'abord à la négation en français oral en général, pour passer ensuite à la recherche sur la négation dans la bande dessinée et d'autres formes d'oralité mise en scène (*cf.* section 3). Les sections 4–6 seront ensuite consacrées à l'étude. Notre objectif est de déterminer quels facteurs internes et externes ont pu influencer la (non-)réalisation de la particule *ne* dans la négation de la série de bande dessinée *Les Vieux Fourneaux*.

2 Courdès-Murphy/Jansen (2021) examinent la négation sans et avec *ne* dans les pièces de théâtre et les films en analysant trois versions de l'œuvre *Marius* de Marcel Pagnol.

2. Cadre théorique : qu'est-ce que l'oralité mise en scène ?

Le terme d'*oralité mise en scène* fait référence à des textes qui sur le plan médial sont écrits, mais qui sur le plan conceptionnel mettent en scène des caractéristiques de la langue parlée. Goetsch (1985 : 217) souligne le fait qu'il ne s'agit pas d'oralité authentique, mais plutôt d'un emploi de diverses caractéristiques associées à la langue orale pour créer une illusion de l'immédiat communicatif (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011). Il s'agit donc d'une technique employée intentionnellement par les auteurs pour créer un effet oral afin d'atteindre certains buts artistiques (*cf.* Goetsch 1985 : 202).

2.1 Mettre l'oralité en scène

Dans la littérature, la langue parlée est souvent représentée par des dialogues et des récits oraux simulés, caractérisés, par exemple, par l'utilisation de traits de registres informels et de dialectes (*cf.* Goetsch 1985 : 202). Koch/Oesterreicher (2011), dans leur modèle de variétés linguistiques, outre les variétés diatopiques (régionales), diastratiques (sociales) et diaphasiques (stylistiques), mentionnent le continuum entre l'immédiat et la distance comme la dimension centrale (*cf.* Koch/Oesterreicher 2011 : 16). Ceci pourrait expliquer pourquoi, comme le montre Goetsch (1985), la représentation de ces variétés joue un rôle important dans la mise en scène de l'oralité. Elles sont toutes liées au continuum immédiat/distance et fournissent d'autres 'éléments de l'oral' (Goetsch 1985 : 202), que nous examinerons en détail par la suite.

Koch/Oesterreicher (2001) distinguent trois types d'éléments de l'oralité : les éléments universels, les éléments historiques et les éléments variationnels (diatopiques, diastratiques et diaphasiques). Le terme *universel* fait référence aux éléments de l'immédiat communicatif contenus dans plusieurs langues. Ce sont par exemple, dans le domaine de la morphosyntaxe, les répétitions, les phrases incomplètes, les mises en relief, les dislocations à droite et à gauche et les accords manquants, et dans le domaine de la prononciation, les élisions, les aphérèses et les apocopes. Les éléments historiques comprennent les traits spécifiques à la langue française, comme, dans le domaine de la morphosyntaxe, le redoublement du sujet[3], l'utilisation de *ça* au lieu de *cela*, la combinaison de

3 La dislocation à gauche et le redoublement du sujet semblent à première vue très similaires. Ils se distinguent cependant au niveau de la prosodie. Grutschus/Schwab (2020 : 130–131) expliquent que les éléments disloqués à gauche sont des mises en relief clairement séparées du reste de l'énoncé. En revanche, dans le cas du redoublement du sujet, le syntagme nominal n'est pas mis en relief ou séparé du clitique par une « frontière prosodique » (Grutschus/Schwab 2020 : 131).

c'est + SN au pluriel, l'interrogation par intonation, l'absence du *il* impersonnel et le sujet de notre recherche : l'omission de la particule *ne*. Dans le domaine de la prononciation, ce sont les élisions du *schwa* et les liquides postconsonantiques finales. Ces deux groupes forment ensemble l'immédiat communicatif 'au sens strict du terme' (*cf.* Koch/Oesterreicher 2001 : 607). Le troisième groupe, qui touche à la variation diatopique, diastratique et diaphasique, font partie en revanche de l'immédiat communicatif 'au sens large'. Alors que le terme de *sens strict* ne décrit l'oralité que dans le sens des caractéristiques universelles et historiques, l'idée d'oralité au *sens large* enrichit le concept d'oralité en y ajoutant les dimensions des spécificités variationnelles d'une langue particulière (*cf.* Koch/Oesterreicher 2001 : 607).

En ce qui concerne la bande dessinée, comme elle combine le texte et l'image, elle est définie comme « genre textuel multimédial » (Pietrini 2012 : 97). Le texte est présenté dans des bulles, qui contiennent les énoncés des protagonistes. Les énoncés sont réalisés en discours direct, la majorité étant « le plus souvent dialogale » (Glaude 2019 : 19). Pour mettre l'oralité en scène, des stratégies de différents domaines de la linguistique sont employées. Cela inclut l'utilisation des éléments phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux présentés ci-dessus de même que l'utilisation de procédés graphiques, de la ponctuation et d'onomatopées (*cf.* p. ex. Delesse 2001, Pietrini 2012, Grutschus/Kern 2021).

L'application de ces éléments linguistiques et graphiques est extrêmement variée. Elle diffère selon l'auteur et l'œuvre et dépend fortement du style personnel de l'auteur. Par exemple, le nombre et le choix des caractéristiques du langage oral sont très différents entre les séries d'*Astérix* et de *Titeuf* (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 203).

Dans l'ensemble, cependant, l'analyse de Grutschus/Kern (2021) montre aussi clairement qu'un grand nombre d'éléments universels, historiques et variationnels mentionnés par Koch/Oesterreicher (2001) sont utilisés dans les bandes dessinées. Il s'agit, entre autres, de phrases incomplètes, de mises en relief, de dislocations, de répétitions, d'absences de *il* impersonnel, d'absences de *ne*, d'interrogations par intonation, de possessifs avec *à* ou encore de langage enfantin (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 200). En outre, divers procédés graphiques permettent aux auteurs de « rendre leurs albums sonores » (Delesse 2001 : 322), tels que la taille des lettres, les lettres en caractères gras, les lettres en italiques ou de différentes polices, pour imiter la variation dans la langue orale (*cf.* Delesse 2001).

2.2 Les effets de l’oralité mise en scène

L’immédiat communicatif établit un sentiment de proximité entre le lecteur, les protagonistes et l’intrigue. Le lecteur a l’impression de pouvoir suivre en direct ce qui se passe dans l’histoire et ce que disent les personnages. Cela rend le texte plus vivant et stimule l’imagination du lecteur, ce qui motive la lecture (*cf.* Goetsch 1985 : 217).

En outre, dans la bande dessinée, l’oralité mise en scène sert à construire le contexte linguistique en montrant « les personnages ‘en situation’ » (Pietrini 2012 : 93). C’est donc le moyen linguistique le plus important pour présenter les personnages et les éléments, car la bande dessinée ne s’appuie pas en général sur une instance narrative pour la description, comme le font les récits. Ainsi, par l’intermédiaire de l’oralité mise en scène, la bande dessinée montre les personnages dans des situations de communication, ce qui permet en même temps de développer l’intrigue et de clarifier le contexte (*cf.* Pietrini 2012 : 93).

De cette manière, l’oralité mise en scène peut également servir à caractériser les personnages, en révélant différents traits de caractère par leurs styles de parole individuels. Comme nous le verrons par la suite (*cf.* section 3.3), l’utilisation de la négation dans *Titeuf*, par exemple, varie entre les adultes et les enfants (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 210). En analysant des livres audio, Pustka (2017) a découvert une variation similaire dans l’emploi de *nous*, *on* et *l’on* dans les énoncés des personnages du *Petit Nicolas* (*cf.* Pustka 2017 : 196–199). Ainsi, dans les deux exemples cités, les variantes grammaticales donnent la possibilité de souligner l’âge des personnages. En outre, l’oralité mise en scène peut être employée pour démontrer l’origine des personnages. Cela peut se faire en imitant diverses variétés, comme des accents ou des dialectes. Un exemple de ce phénomène est l’utilisation dans *Astérix* de caractères rappelant l’alphabet grec ou les hiéroglyphes pour représenter les personnages grecs ou égyptiens (*cf.* Ben-Rafael/Ben-Rafael 2012 :155). De plus, les élisions et autres caractéristiques de la variation diatopique peuvent représenter les styles de parole de différents groupes de locuteurs (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 206–207). La considération du concept de l’immédiat communicatif au sens large selon Koch/Oesterreicher (2011) permet de clarifier la manière dont l’oralité mise en scène imite la variation diatopique, diastratique et diaphasique à travers l’utilisation de traits typiques de la langue orale qui caractérisent ainsi les personnages.

On peut constater que les bandes dessinées exploitent toute une gamme de caractéristiques du langage oral dans les domaines de la morphosyntaxe, de la phonologie et du lexique ainsi que des moyens graphiques permettant de susciter l’illusion de l’immédiat communicatif et de rendre les albums ‘sonores’. Dans ce travail, cependant, nous nous intéressons à un aspect grammatical

particulier qui est de plus en plus utilisé dans la langue orale et que l'on retrouve également dans les bandes dessinées : la (non-)réalisation de la particule *ne* dans la négation française.

3. État de l'art

3.1 La (non-)réalisation du *ne*

La langue orale et ses particularités font l'objet d'études en linguistique depuis le milieu du siècle dernier. Il s'agit principalement d'études variationnistes et sociolinguistiques. Elles s'intéressent à l'utilisation de différents types de variation et aux corrélations entre les formes observables et les caractéristiques socioculturelles des locuteurs. Dans ce contexte, la forme de l'interrogation et la (non-)réalisation de la particule *ne* ont été d'un intérêt central. Nous nous tournons maintenant en détail vers les études sur la particule *ne*.

Bien que les résultats varient considérablement d'une étude à l'autre, il existe une nette tendance à l'omission du *ne* dans le français oral au fil des années. Le taux le plus faible de réalisation du *ne* a ainsi été trouvé dans l'étude de Sankoff/Vincent (1980), avec 0,5 % de réalisation. Cependant, cette étude a été menée à Montréal. Elle ne permet donc pas de se faire une idée du français en France à cette époque. En France, le chiffre le plus bas a été trouvé par Pooley (1996) avec 1 % de réalisation (*cf.* Pooley 1996). Coveney (2002) et Meisner (2016) présentent des taux de réalisation plutôt similaires, respectivement 18,8 % et 18 %. Ashby (1981) montre un taux de réalisation global de 36,6 %. Les chiffres les plus élevés proviennent d'Armstrong/Smith (2002), qui ont analysé deux corpus différents, l'un collecté dans les années 1960–1961 par Ågren (1973) et l'autre collecté par Smith (1997). Les deux corpus sont composés d'enregistrements d'animateurs radio. Le corpus des années 1960 montre un taux de réalisation de la particule *ne* de 92,6 %, alors que le corpus plus récent des années 1997 présente une réalisation de 72,5 % de *ne*. Ainsi, un déclin du taux de réalisation est clairement évident. Si l'on tient également compte du fait que les locuteurs sont des animateurs radio qui, d'une part, parlent habituellement une variété de français que la majorité de leurs auditeurs devrait comprendre et, d'autre part, sont généralement connus comme « the custodians of the standard language » (Armstrong/Smith 2002 : 39), cela montre clairement que l'omission du *ne* devient de plus en plus fréquente en français oral.

3.1.1 Les facteurs internes

L'étude de divers corpus (*cf.* p. ex. Armstrong/Smith 2002, Coveney 2002) montre que des facteurs tant intralinguistiques qu'extralinguistiques peuvent influencer la (non-)réalisation de la particule *ne*. Dans ce qui suit, nous considérons deux facteurs internes et deux facteurs externes : le type de sujet et le type de forclusif, ainsi que l'âge et le sexe des locuteurs. Coveney (2002) constate que les sujets nominaux favorisent le maintien du *ne*, tandis que les sujets clitiques ont tendance à provoquer son omission. Dans son corpus, 67,2 % des sujets nominaux sont associés à la réalisation du *ne*, alors que seuls 14,6 % de *ne* sont réalisés en combinaison avec un sujet clitique. Mais il semble y avoir des différences entre les différents pronoms clitiques. Par exemple, alors que 38,9 % de *ne* ont été réalisés en combinaison avec *vous*, seuls 2,3 % d'entre eux ont été réalisés avec *ce*. Finalement, Coveney considère aussi les phrases sans sujet, qui dans son corpus comprennent soit un infinitif, soit un participe présent. Avec respectivement 62,5 % et 50 % de *ne* réalisés, les phrases sans sujet semblent également favoriser le maintien du *ne* (*cf.* Coveney 2002 : 73). Le tableau suivant montre les résultats complets de Coveney (2002) concernant les taux de maintien du *ne* selon le sujet.

Subject	***ne* retained**	**N**	**Subject**	***ne* retained**	**N**
Noun Phrase	67,2 %	174	None (infin. Verb)	62,5 %	40
None (pres. part.)	(50 %)	4	*Qui*	44,3 %	140
nous	(85,7 %)	7	*Elles*	(66,7 %)	6
vous	38, 9%	18	*Elle*	33,3 %	54
ça	29,7 %	195	*Ils*	27,9 %	251
on	15,9 %	233	*Il*	12,2 %	131
je	11,5 %	977	*Tu*	10,4 %	58
ce	2,3 %	433			
All clitics	14,6 %	2363	All variable tokens	18,8 %	2932

Tab. 1 : Relative frequencies of the retention of *ne* according to subject (variable tokens only) (Coveney 2002 : 73).

Meisner (2016) observe que la (non-)réalisation du *ne* dépend de la phonologie du sujet de la phrase négative. Elle place les sujets sur un continuum en fonction de leur poids prosodique, les divisant ainsi en *sujets lourds* et *légers* (*cf.* Meisner 2016 : 164). Les sujets lourds sont, par exemple, les sujets nominaux, les pronoms indéfinis, le pronom relatif *qui* ou le pronom démonstratif *ça*. Ils comprennent aussi les clitiques ayant un poids prosodique plus élevé, comme les pronoms personnels *elle*, *nous*, *vous* et *elles*. Les sujets légers, en revanche, sont les clitiques *je*, *tu*, *il*, *il* impersonnel, *on* et *ils* ainsi que *ce*. La comparaison des taux de réalisation du *ne* montre une nette différence entre les deux groupes. Tandis que les sujets légers ont obtenu un taux de réalisation de 6 %, 45 % des particules *ne* ont été réalisées en combinaison avec des sujets lourds (*cf.* Meisner 2016 : 165). Par exemple, elle a enregistré un taux de réalisation de 68 % avec un syntagme nominal et de 32 % avec un clitique lourd (*cf.* Meisner 2016 : 167). Quant aux sujets légers, aucun *ne* n'a été réalisé avec *tu* et *ils*. Les taux de réalisation en combinaison avec *ce* (5 %), *il* impersonnel (6 %) et *je* (6 %) étaient également faibles (*cf.* Meisner 2016 : 171). Elle en conclut que les sujets lourds, tels que les sujets nominaux ou les clitiques *nous* et *vous*, offrent un environnement prosodique plus favorable à la réalisation du *ne* que les sujets légers, tels que *je*, *tu*, *ils* ou *ce* (*cf.* Meisner 2016 : 297).

Quant au type de forclusif, il semble également y avoir un lien entre les différentes variables liées à la négation et la (non-)réalisation de la particule *ne*. Dans les corpus de Coveney (2002) et d'Armstrong/Smith (2002), la particule *ne* est réalisée le moins souvent quand elle est accompagnée du forclusif *pas*, avec seulement 16,4 % de réalisation dans le corpus de Coveney (2002), 92 % dans le corpus collecté par Ågren et 70,5 % dans celui de Smith (*cf.* Coveney 2002, Armstrong/Smith 2002). En revanche, le *ne* est le plus fréquemment réalisé dans les trois corpus en combinaison avec le forclusif *que* : 34,9 % des cas dans l'étude de Coveney (2002 : 76), 97,1 % (Ågren) et 95 % (Smith) des cas dans les corpus d'Armstrong/Smith (2002 : 37). Cependant, Coveney (2002 : 75) explique que les résultats ne montrent pas de corrélation claire, mais seulement une tendance à l'omission du *ne* lors de l'utilisation des forclusifs *rien*, *plus* et surtout *pas*. Le tableau 2 résume l'utilisation de la particule *ne* selon le forclusif dans l'étude de Coveney (2002). La différence entre le nombre total (2925) et 'all variable tokens'(2931) s'explique par le fait que, comme le précise Coveney (2002), le forclusif n'était pas audible ou qu'il était même absent dans un petit nombre de cas (*cf.* Coveney 2002 : 76).

Negative item	***Ne* retained**	**N**
que	43,9 %	109
ni	(33,3 %)	3
plus	25,8 %	209
aucun(e)	21,2 %	33
personne	33,3 %	24
jamais	26,2 %	84
rien	21,2 %	146
pas	16,4 %	2317
Total		2,925
(All variable tokens 18,8 %		2,932)

Tab. 2 : Retention of *ne* according to negative item (Coveney 2002 : 76).

3.1.2 Les facteurs externes

Coveney (2002 : 85) décrit l'âge des locuteurs comme étant le facteur le plus important qui influence la (non-)réalisation du *ne*. En comparant les trois groupes d'âge des locuteurs, l'on constate que plus l'âge des locuteurs est élevé, plus le nombre de *ne* réalisés augmente. Alors que le taux ne s'élève qu'à 8,4 % pour les locuteurs de 17 à 22 ans, il est de 23,9 % pour les 24–37 ans et de 28,8 % pour les 50–60 ans. Il est aussi intéressant de mentionner que le dernier groupe est composé exclusivement de locutrices. Cependant, Coveney (2002 : 87) affirme que le sexe des locuteurs, à l'exception des 24–37 ans, où trois femmes ont obtenu des scores plus élevés que cinq hommes, ne présente pas d'influence notable sur la (non-)réalisation du *ne*. Un dernier aspect pourrait être mentionné ici, même si nous l'exclurons de notre analyse de la bande dessinée en raison de la difficulté à le déterminer parmi les personnages : la classe sociale. Une fois encore, il pourrait sembler surprenant que Coveney (2002) ne parvienne pas à tirer de conclusion claire quant à la réelle influence de la classe sociale sur la (non-)réalisation du *ne* chez ses locuteurs. Même si la classe ouvrière tend plus fortement à la non-réalisation de la particule *ne*, cette tendance pourrait être influencée par le fait que ce groupe contenait plus de jeunes locuteurs. Le tableau 3 présente les résultats de Coveney (2002) en détail.

Group	**(no. of speaker)**	***ne* retained**	**Average N per speaker**
17–22 yrs	(13)	8,4 %	87,3
24–37 yrs	(11)	23,9 %	131,9
50–60 yrs (females, intermediate)	(3)	28,8 %	83
Female (17–37 yrs)	(11)	14,8 %	85,7
Male	(13)	16,1 %	126,4
Working	5	9,2 %	72,4
Intermediate (except older females)	9	16,4 %	117
Upper	8	19,3 %	122,9
All speakers	27	17 %	105

Tab. 3 : Frequencies of *ne* retention for groups of speakers according to age, sex, and social class (categorical tokens excluded) (Coveney 2002 : 86).

Ashby (2001), qui compare les taux de réalisation de deux tranches d'âges, des deux sexes et de trois classes sociales dans deux corpus des années 1976 et 1995, montre que dans son corpus le plus récent, dans la classe sociale favorisée, les hommes ont systématiquement des taux de réalisation plus élevés, avec 24 % (*vs* 14 % chez les femmes) pour les 14–22 ans et 66 % (*vs* 44 % chez les femmes) pour les 51–64 ans. Dans la classe sociale défavorisée, les femmes et les hommes des deux groupes d'âge obtiennent des résultats plutôt similaires, avec 18 % de réalisation chez les femmes et les hommes de 51 à 64 ans et respectivement 6 % et 2 % de réalisation chez les femmes et les hommes de 14 à 22 ans. Au sein de la classe moyenne, cependant, ce sont les femmes qui montrent les taux les plus élevés de réalisation du *ne*. Les femmes de 51 à 64 ans présentent un taux de 21 %, alors que les hommes ne réalisent que 11 % des *ne*. Dans le groupe de 14–22 ans, les femmes réalisent 14 % et les hommes 9 % des *ne* (*cf.* Ashby 2001 : 14).

3.2 La négation dans l'oralité mise en scène

Nous avons déjà examiné en détail les résultats des analyses de la négation dans divers corpus phoniques (*cf.* p. ex. Ashby 2001, Coveney 2002). Cependant, le

comportement de la particule *ne* dans d'autres formes d'oralité mise en scène que celle étudiée ici paraît tout aussi essentiel. Courdès-Murphy/Jansen (2021) étudient la négation dans trois versions différentes de l'œuvre *Marius* de Marcel Pagnol : la pièce de théâtre (1929), le film (1931) et le remake (2013). Le corpus est constitué des énoncés phoniques des films de 1931 et 2013 ainsi que de la version graphique de la pièce de théâtre. Elles comparent les taux de réalisation globaux des trois corpus et confirment l'hypothèse selon laquelle la particule *ne* est bien plus présente dans la pièce de théâtre que dans les deux films. Alors qu'un taux de réalisation de 95 % de *ne* a été trouvé dans la pièce de théâtre, celui des films était de 44 % (1931) et 56 % (2013). Elles examinent aussi l'influence du forclusif et du sujet ainsi que la variation intra- et interlocuteurs. Dans l'ensemble, une nette tendance à la non-réalisation du *ne* en combinaison avec le forclusif *pas* se présente dans les trois corpus, avec respectivement 96 %, 43 % et 54 % de *ne* réalisés dans les corpus de 1929, 1931 et 2013. Cependant, en ce qui concerne les autres forclusifs, tels que *rien* ou *jamais*, aucune tendance claire ne peut être identifiée (*cf.* Courdès-Murphy/Jansen 2021 : 160). Par rapport au type de sujet, Courdès-Murphy/Jansen (2021) observent des corrélations similaires à celles trouvées dans les études de divers corpus phoniques (*cf.* p. ex. Armstrong/Smith 2002, Ashby 2001, Coveney 2002). Ainsi, les sujets nominaux semblent favoriser la réalisation du *ne*, tandis que la particule négative est le plus souvent non réalisée après un sujet pronominal. Dans le film de 1931, le taux de réalisation du *ne* était de 40 % après un sujet nominal et de 84 % après un sujet pronominal (*cf.* Courdès-Murphy/Jansen 2021 : 162). En analysant la variation entre interlocuteurs, Courdès-Murphy/Jansen (2021) identifient le milieu social comme un facteur potentiel influençant la réalisation du *ne* (p. ex. 73 % de *ne* sont réalisés par un personnage issu d'un milieu social favorisé), alors que l'âge et l'origine géographique ne semblent pas montrer de corrélation avec la (non-)réalisation du *ne* (*cf.* Courdès-Murphy/Jansen 2021 : 163).

3.3 La particule *ne* dans les bandes dessinées

Il se pose maintenant la question de savoir comment ce changement en cours se manifeste dans les bandes dessinées. La bande dessinée, avec son style particulier d'oralité mise en scène, fait parfois penser à une tentative d'imitation de la langue orale, étant donné que les auteurs emploient intentionnellement des caractéristiques associées à la langue orale pour créer une illusion de l'immédiat communicatif (*cf.* Goetsch 1985 : 217). Par conséquent, on pourrait s'attendre à ce qu'un nombre relativement faible de particules *ne* soient réalisées dans certaines bandes dessinées. Jusqu'ici, il n'existe pas encore d'études qui se concentrent uniquement sur la négation sans et avec *ne* dans la bande dessinée.

Les études préexistantes abordent plutôt cet aspect parmi d'autres. Par exemple, Grutschus/Kern (2021), qui ont comparé les taux de réalisation de diverses caractéristiques de la langue orale dans les albums des séries *Astérix* et *Titeuf* et qui ont constaté qu'*Astérix* contient un taux global de traits de la langue orale beaucoup plus faible que *Titeuf*, ont observé des résultats similaires dans le domaine de la négation. Alors que dans le cas d'*Astérix*, 95 % des *ne* sont réalisés, dans *Titeuf*, ce taux ne s'élève qu'à 15 %. L'analyse de la nature du sujet, du forclusif et du facteur sociodémographique de l'âge montre que divers facteurs internes et externes influencent la (non-)réalisation du *ne* dans *Titeuf*. De plus, comme dans les études décrites ci-dessus (*cf.* Armstrong/Smith 2002, Coveney 2002), les sujets clitiques semblent favoriser l'absence du *ne* dans les bandes dessinées. Ainsi, 87 % des *ne* non réalisés sont accompagnés d'un sujet clitique. Le forclusif a également été étudié dans ce contexte et joue apparemment aussi un rôle clé. Alors que 87 % des *ne* non réalisés s'observent en présence du forclusif *pas*, 67 % des négations avec réalisation du *ne* sont accompagnés du forclusif *que*. Concernant les facteurs externes qui influencent la (non-)réalisation de la particule *ne*, on peut constater qu'une tendance claire se dégage en fonction de l'âge des personnages dans *Titeuf*. Chez les enfants, le *ne* est systématiquement omis, alors que chez les adultes, il est systématiquement réalisé. Dans ce cas, l'oralité mise en scène est donc utilisée pour souligner l'âge des personnages (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 209–210).

Cela montre que les facteurs internes et externes qui ont déjà été identifiés comme favorisant la (non-)réalisation du *ne* dans divers corpus (*cf.* p. ex. Armstrong/Smith 2002, Coveney 2002) peuvent également être identifiés dans la bande dessinée. Dans ce qui suit, nous nous intéresserons à l'influence de ces facteurs sur le comportement du *ne* de négation dans la bande dessinée *Les Vieux Fourneaux* (2014–2020).

4. Méthode

4.1 Corpus

Dans le cadre de cette étude, la méthode choisie est celle de l'analyse de corpus. Le corpus se compose des six tomes de la série de bande dessinée *Les Vieux Fourneaux* (2014–2020) de Wilfrid Lupano et Paul Cauuet. Les ouvrages comprennent un total de 344 pages. Quatre facteurs d'influence potentiels ont été pris en compte dans l'analyse de la négation. Les deux facteurs internes sont le type de sujet (nominal *vs* clitique *vs* sans sujet) et le type de forclusif (*ne*, *plus*, *rien*, *jamais*, etc.). Les facteurs externes sont le sexe et l'âge des personnages. Les énoncés analysés proviennent de 84 personnages différents, dont 57 sont

masculins et 27, féminins. Bien que l'âge exact des personnages ne soit pas mentionné explicitement, il est déclaré que 19 personnages (principalement les protagonistes Pierrot, Mimile, Antoine, Berthe et Francine) sont des seniors, alors que les 56 autres adultes (tels que Sophie, Vasco ou Bernard) proviendraient de la génération de leurs enfants et petits-enfants et auraient donc entre 25 et 55 ans. Le plus petit groupe représenté dans la série est constituée par des enfants, âgés d'environ sept à quinze ans. Il s'agit entre autres de Jennifer, de la jeune Patricia et de trois garçons du village.

Si nous avons choisi cette bande dessinée pour analyser les facteurs internes et externes influençant la (non-)réalisation du *ne*, c'est en raison de son nombre élevé de variables du français oral ainsi que du nombre gérable de protagonistes, qui montrent un rapport relativement équilibré des facteurs externes, à savoir l'âge et le sexe.

4.2 Les Vieux Fourneaux – Synopsis

Avant d'aborder les aspects linguistiques, il semble essentiel de considérer le contenu de la bande dessinée afin de mieux comprendre les personnages et le contexte socio-démographique. Scénarisée par Wilfrid Lupano et illustrée par Paul Cauuet, *Les Vieux Fourneaux* (2014–2020) est une série de bande dessinée qui raconte la vie de trois seniors, Pierrot, Mimile et Antoine. En six tomes, les auteurs donnent un aperçu du présent et du passé des protagonistes. Tous les trois sont amis depuis leur enfance et ont souvent fait preuve d'un comportement rebelle, qu'ils ont en partie gardé jusqu'à leur grand âge. Malgré cela, leurs vies ont pris des directions très différentes, ce dont ils parlent souvent au cours de la bande dessinée.

Antoine est un ancien syndicaliste d'une grande usine. Il a toujours donné la priorité à son engagement dans le syndicat, ce dont sa vie de famille a beaucoup souffert. Il vit avec sa petite-fille Sophie qui est enceinte au début de la série et qui perpétue l'art de la marionnette de sa grand-mère. Après le décès de sa femme, Antoine apprend que celle-ci avait une liaison avec son ancien supérieur. Cet évènement est l'élément déclencheur de l'histoire, qui conduit les protagonistes dans différents lieux, comme la Toscane ou plus tard la jungle de Guyane. Pierrot est sans doute le plus rebelle des protagonistes. Depuis sa jeunesse, il se définit comme anarchiste. Retraité, il fait désormais partie du collectif anarchiste des seniors 'Ni yeux ni maître', qui planifie régulièrement des coups. Pierrot se heurte souvent au droit et à la police et a même été qualifié de « terroriste » (*Les Vieux Fourneaux* 2014 : 13) par un personnage présenté de manière plus conservatrice. Mimile est un ancien joueur de rugby qui, après un échec amoureux dans sa jeunesse, a passé de nombreuses années sur des îles de

l'océan Pacifique. De retour en France à la retraite, il s'engage dans la protection de l'environnement avec l'aide de Sophie et ses marionnettes.

Située dans le présent, la série se caractérise par un grand nombre de flashback à différents moments de leur enfance, de leur adolescence et de leur vie de jeune adulte, qui sont racontés au sein de l'histoire par les personnages eux-mêmes et qui aident à comprendre leur passé. Les protagonistes font preuve aussi d'un comportement remarquablement juvénile dans le présent à l'âge de la retraite, ce qu'ils finissent par admettre d'ailleurs eux-mêmes : « Faudrait peut-être pas vieillir, mais grandir un peu, ce serait pas dommage… » (*Les Vieux Fourneaux* 2020 : 23).

4.3 Procédure d'analyse

Tous les énoncés contenant une négation ont été identifiés et marqués dans la bande dessinée. Ensuite, toutes les phrases ont été traitées à l'aide d'Excel et annotées selon la (non-)réalisation du *ne*, le type de sujet, le type de forclusif et les caractéristiques des personnages. Le nombre total de réalisations de *ne* a été calculé pour chaque facteur. À l'étape suivante, dans le cadre de laquelle nous nous sommes intéressée à l'influence du sujet sur le comportement du *ne*, les taux de réalisation des sujets clitiques et nominaux ainsi que des phrases sans sujet ont été calculés. Ensuite, nous nous sommes intéressée aux sujets clitiques, dont nous avons calculé les taux pour chacun des pronoms. Par la suite, le taux a été calculé pour les forclusifs. Tous les pourcentages ont également été calculés à l'aide d'Excel. Enfin, nous avons examiné le nombre de réalisations en fonction des personnages. Nous avons considéré les facteurs externes de l'âge et du sexe, car il s'agit de deux aspects aisément observables dans l'œuvre. Les taux ont été calculés pour les trois groupes d'âge et les deux sexes, et ce, aussi bien dans leur globalité qu'en combinant les deux facteurs. Nous avons ainsi obtenu des taux de réalisation pour les groupes suivants, ces groupes ayant ensuite été comparés : 7–15 ans *vs* 25–55 *vs* 65+, femmes *vs* hommes, filles de 7–15 ans *vs* garçons de 7–15 ans *vs* femmes de 25–55 ans *vs* hommes de 25–55 ans *vs* femmes de 65+ *vs* hommes de 65+. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats de l'analyse.

5. Résultats

Les tableaux suivants présentent en détail les résultats de l'analyse. Les exemples linguistiques (1–22) sont toujours indiqués pour illustrer les phénomènes grammaticaux. Au total, 752 occurrences de négation ont été trouvées dans l'œuvre. Parmi celles-ci, la particule *ne* a été réalisée dans 281 cas, pour un taux

de réalisation de 37,4 %. Dans les sections suivantes, nous examinons en détail les facteurs d'influence potentiels.

5.1 Le type de sujet

L'analyse montre que les sujets clitiques constituent la plus grande partie des éléments analysés. Au total, 567 sujets clitiques ont été identifiés dans des énoncés négatifs, dont 34 cas d'élisions de segments dans les pronoms *je* (2), *tu* (30) et *vous* (2) et 32 non-réalisations du *il* impersonnel ainsi que quatre cas de constructions figées *chais pas* (2) et *chais plus* (2). En outre, le corpus contient 56 négations après un sujet nominal et 51 phrases sans sujet, correspondant à un impératif, un infinitif ou un participe présent. Ont également été traitées séparément neuf autres phrases, qui sont des constructions à verbe conjugué sans sujet (p. ex. *Pas vu, non*). La catégorie des pronoms indéfinis comprend huit phrases, dont deux ont été identifiées avec le pronom *rien* et six avec le pronom *personne*. Les deux pronoms restants sont *ça* et *qui* (*cf.* Tableau 4).

Sujet	**Nombre total**	**N de *ne* réalisés**	***ne* réalisés (%)**
Tous les sujets clitiques	567	169	29,8 %
Sujets nominaux	56	50	89,3 %
Sans sujet	51	27	52,9 %
Ça	44	17	38,6 %
Qui	17	10	58,8 %
Verbes conjugués sans sujet	9	0	0 %
Pronoms indéfinis	8	8	100 %
Nombre total	752	281	37,4 %

Tab. 4 : La réalisation du *ne* selon le type de sujet.

Ce qui est frappant ici, c'est que les sujets nominaux et les pronoms indéfinis ont de loin les taux de réalisation les plus hauts, avec 89,3 % et 100 % de particules *ne* réalisées (*cf.* exemples 1–2 ci-dessous). Les phrases sans sujet ont un taux de réalisation de 52,9 %, les constructions infinitives (64,3 %) ayant un taux plus élevé que les impératives (45,7 %) (*cf.* exemples 3–4). En revanche, les sujets clitiques et les verbes conjugués sans sujet ont des taux nettement plus bas, avec respectivement 29,8 % et 0 % de *ne* réalisés.

(1) a. La succession n'est pas claire.
b. Sans lui, la résidence Meuricy serait pas la même.
(2) a. Mais bon, personne n'est parfait, et je suis quand même vachement honoré de te connaître.
b. -[4]
(3) a. Ils servent à ça, les gros cailloux : ne pas voir la misère.
b. Ça aurait été plus simple de pas le bousiller !
(4) a. Ne prend pas ton grand-père pour une bille.
b. M'en parlez pas.

L'analyse des types de sujets montre donc des résultats similaires à ceux de certains corpus oraux, comme Coveney (2002) ou Meisner (2016), qui constatent tous deux une réalisation plus fréquente du *ne* en combinaison avec des sujets nominaux qu'avec d'autres types de sujets. De telles tendances ne se retrouvent pas seulement dans les corpus oraux, mais aussi dans les corpus d'autres formes d'oralité mise en scène. Ainsi, Courdès-Murphy/Jansen (2021) ont constaté dans les trois corpus étudiés une forte tendance à la réalisation du *ne* dans les énoncés avec un sujet lexical. Par exemple, similairement à notre résultat, dans le film de 2013, elles ont constaté un taux de réalisation de *ne* de 88 % avec un sujet lexical. En revanche, le taux de réalisation avec un sujet pronominal était nettement plus élevé que le nôtre, à savoir 51 % (*cf.* Courdès-Murphy/Jansen 2021 : 162).

En examinant en détail chaque sujet clitique, on peut voir que *nous* (100 %), *on* (64,7 %) (*cf.* exemple 5) et *vous* (55,6 %) présentent les taux de réalisation de *ne* les plus élevés, bien qu'il faille noter que les résultats concernant *nous* ne sont guère significatifs en raison du nombre peu élevé d'occurrences. Il est intéressant de noter ici le taux particulièrement élevé de *on*, qui contredit les résultats de Meisner (2016), qui a constaté un taux de réalisation de 9 % avec ce sujet prosodiquement léger (*cf.* Meisner 2016 : 170). En revanche, si l'on compare nos résultats avec ceux de Courdès-Murphy/Jansen (2021), on constate que les deux analyses d'oralité mise en scène se situent similairement dans une gamme plus élevée. Elles ont constaté respectivement des taux de réalisation de 100 %, 38 % et 57 % dans la pièce de théâtre, le film de 1931 et le film de 2013. Le film de 2013, en particulier, semble donc présenter des tendances similaires à celles de nos résultats par rapport au sujet *on*. Dans le cas de *vous*, Meisner (2016) obtient un taux de réalisation relativement élevé de 33 % en comparaison avec les autres pronoms. Elle justifie ce résultat, comme nous l'avons déjà mentionné,

4 Dans cet exemple et dans les suivants, le tiret indique l'absence d'un des deux exemples à comparer. Ici, aucun élément n'a pu être identifié dans la série.

par le poids prosodique du sujet (*cf.* Meisner 2016 : 167). L’analyse de Courdès-Murphy/Jansen (2021) donne des résultats élevés comparables, avec des taux de réalisation de 95 % (pièce de théâtre), 35 % (film de 1931) et 46 % (film de 2013).

Ce et *tu* (*cf.* exemple 6) ont les taux globaux les plus bas, à savoir 15 % et 18,8 %. Alors que Meisner (2016) et Coveney (2002) présentent des taux de réalisation bas (Coveney 2002 : 2,3 % (*ce*) et 10,4 % (*tu*), Meisner 2016 : 5 % (*ce*) et 0 % (*tu*)), les résultats de Courdès-Murphy/Jansen (2021) avec 86 % (pièce de théâtre), 26 % (film de 1931) et 46 % (film de 2013) pour *ce* et 96 % (pièce de théâtre), 46 % (film de 1931) et 55 % (film de 2013) pour *tu* diffèrent fortement.

(5) a. On n’est pas censés être libres d’aller plus ou moins où on veut, dans ce pays ?
b. On t’a pas demandé de venir…

(6) a. Tu ne vas pas pêcher, aujourd’hui ?
b. Tu veux pas venir au match avec moi, ce soir ?

En outre, un examen détaillé des pronoms révèle un autre phénomène frappant.

Les pronoms *je*, *tu* et *vous* sont dans certains cas utilisés dans une forme réduite : les élisions de segments, écrites <j’>, <t’> et <z’> (*cf.* exemples 7–9). Dans le cas du pronom *je*, nous avons même identifiés les constructions figées *chais pas* et *chais plus* (*cf.* exemples 10–11).

(7) a. –
b. J’peux pas avec mon traitement…

(8) a. –
b. T’as pas idée des jeux idiots qu’ils faisaient, avec ses potes du rugby !

(9) a. –
b. Z’avez pas froid ?

(10) a. -
b. Non, c’est la parthénogenèse rétiploque, ou ventriploque ou chais pas quoi.

(11) a. –
b. Chais plus, moi !

Le *il* impersonnel a été omis dans 32 cas (*cf.* exemple 12). Les élisions se distinguent dans ce corpus par un taux de réalisation du *ne* de 0 %. En d’autres termes, aucun *ne* n’est réalisé en combinaison avec des non-réalisations de pronoms ou des élisions de segments dans les pronoms. Alors que Courdès-Murphy/Jansen (2021) n’offrent aucune information sur le *il* impersonnel dans l’oralité mise en scène, Meisner (2016) arrive à un taux de réalisation du *ne* comparablement faible de 6 % dans son corpus oral.

Il reste les pronoms *ça* et *qui*. Alors que le *ça* a un taux de réalisation plutôt faible de 38,6 %, celui de *qui* est plus élevé avec 58,8 % au total (*cf.* exemple 13a). Ces résultats se situent dans une gamme similaire à celle du corpus oral de Coveney (2002), avec des taux de réalisation de 29,7 % (*ça*) et 44,3 % (*qui*). En revanche, ces résultats ne semblent pas correspondre à l'oralité mise en scène chez Courdès-Murphy/Jansen (2021). Celles-ci notent des taux de réalisation très similaires pour *ça* dans les deux films, avec 63 % en 1931 et 67 % en 2013, mais avec 100 % dans la pièce de théâtre. Pour *qui,* les taux de réalisation varient, avec 100 % dans la pièce de théâtre et le film en 2013 et 33 % dans le film de 1931.

Un regard sur les détails montre qu'il y a également un cas de réduction intéressant, à savoir la forme réduite <qu'> (*cf.* exemple 13b), qui cependant n'apparaît qu'une seule fois dans le corpus.[5]

(12) a. -
b. Faudrait pas vieillir, tiens.

(13) a. Y en a, dans l'équipe, qui ne comprendraient pas…
b. Quelque chose qu'est pas passé.

Sujet	**Nombre total**	**N de *ne* réalisés**	***ne* réalisés (%)**
Je	162	43	26,5 %
Je	156	43	27,6 %
<j>	2	0	0 %
Chais pas	2	0	0 %
Chais plus	2	0	0 %
Il	105	31	29,5 %
Il	73	31	42,5 %
Elision il impersonnel	32	0	0 %
Ce	100	15	15 %
Tu	69	13	18,8 %
Tu	39	13	33, 3 %
<t>	30	0	0 %

5 Bauche (1946) cite cette forme réduite comme une variable fréquente en français oral. L'exemple donné est celui de la phrase relative *C'est moi qui ai*, qui est souvent réalisée sous la forme *C'est moi qu'a* ou *C'est moi que j'ai* (*cf.* Bauche 1946 : 93).

On	51	33	64,7 %
Vous	36	20	55,6 %
Vous	34	20	58,8 %
<z>	2	0	0 %
Elle	26	7	26,9 %
Ils	16	5	31,3 %
Nous	2	2	100 %
Sujets nominaux	56	50	89,3 %
Sans sujet	51	27	52,9 %
Impératif	35	16	45,7 %
Infinitif	14	9	64,3 %
Participe présent	2	2	100 %
Ça	44	17	38,6 %
Qui	17	10	58,8 %
Qui	16	10	62,5 %
<qu'>	1	0	100 %
Pronoms indéfinis	8	8	100 %
Personne	6	6	100 %
Rien	2	2	100 %
Verbes conjugués sans sujet	9	0	0 %
Nombre total	752	281	37,4 %

Tab. 5 : La réalisation du *ne* selon le type de sujet en détail.

5.2 Le type de forclusif

En examinant les types de forclusifs, l'on peut observer que 15 éléments différents ont été trouvés dans le corpus, à savoir *pas*, *jamais*, *plus*, *que*, *rien*, *guère*, *aucun/e*, *personne*, *nulle part* de même que les forclusifs multiples *plus que*, *pas que*, *pas non plus*, *plus jamais*, *jamais aucun* et *personne rien*. Le tableau

suivant montre le nombre exact de tous les éléments ainsi que les *ne* réalisés et leur taux de réalisation.

Forclusif	**Nombre total**	**N= *ne* réalisés**	***ne* réalisés (%)**
Pas	568	185	32,6 %
Jamais	50	26	52 %
Plus	42	20	47,6 %
Rien	42	22	52,4 %
Que	26	10	38,5 %
Aucun/e	6	6	100 %
Personne	4	4	100 %
Plus jamais	3	2	66,7 %
Pas non plus	3	0	0 %
Plus que	2	2	100 %
Guère	2	1	50 %
Pas que	1	0	0 %
Jamais aucun	1	1	100 %
Nulle part	1	1	100 %
Personne rien	1	1	100 %
Nombre total	752	281	37,4 %

Tab. 6 : La réalisation du *ne* selon le type de forclusif.

Bien que le forclusif *nulle part* et les forclusifs multiples *jamais aucun* et *personne rien* aient les taux les plus élevés, ils ne présentent tous qu'une seule occurrence dans le corpus. Ces résultats ne sont donc pas significatifs. De la même façon, *pas que*, *guère* et *plus que* n'ont été identifiés qu'entre une et deux fois. Le taux de réalisation du *ne* comparativement faible de *pas* (*cf.* exemple 14) est frappant, à savoir 32,6 %, ce taux étant, avec 568 occurrences, aussi de loin le plus fort du corpus. Nos résultats semblent ici se situer entre ceux de véritables corpus oraux (p. ex. Meisner 2016, Coveney 2002) et ceux d'autres formes d'oralité mise en scène (p. ex. Courdès-Murphy/Jansen 2021). Alors que Coveney (2002) et Meisner (2016) constatent respectivement des taux de réalisation du *ne* de 16,4 %

et 17 %, ceux de Courdès-Murphy/Jansen (2021) sont de 96 % (pièce de théâtre), 43 % (film de 1931) et 54 % (film de 2013).

Pendant que Meisner (2016) compare uniquement la particule négative *pas* aux autres particules et met en doute l'influence du forclusif sur la (non-)réalisation du *ne*, Coveney (2002) les examine en détail et observe au moins de légères tendances.

En ce qui concerne le taux de *ne* avec *que*, il est également relativement faible dans notre corpus, avec 38,5 % de *ne* réalisés (*cf.* exemple 15). Coveney (2002) obtient un taux de réalisation relativement comparable de 34,9 % pour *que*, qui est cependant son taux le plus élevé par rapport aux forclusifs. Courdès-Murphy/Jansen (2021), en revanche, obtiennent des taux de réalisation plus élevés, soit de 100 % pour le drame de 1929 et le film de 2013.

(14) a. Je ne savais pas que toi et Lucette étiez amis avec des terroristes.
b. Ah bah, je t'aurais pas reconnu, non.

(15) a. Tu étais tout le temps à tes réunions, il n'y avait que ça qui comptait […].
b. En plus, il y voit que dalle…

Le deuxième forclusif le plus fréquent est *jamais* (*cf.* exemple 16), le taux de réalisation de *ne* étant de 52 % dans ce cas. Similairement, 52,4 % de *ne* ont été réalisés en combinaison avec *rien* (*cf.* exemple 17*)* et 47,6 % avec *plus* (*cf.* exemple 18). Les taux de réalisation du *ne* de Coveney (2002) sont de 26,2 % (*jamais*), 21,2 % (*rien*) et 25,8 % (*plus*). En revanche, les résultats de Courdès-Murphy/Jansen (2021), qui constatent des taux de réalisation de 100 % (pièce de théâtre), 50 % (film de 1931) et 50 % (film de 2013) pour le forclusif *jamais,* semblent comparables à cet égard. Pour *rien*, les taux de réalisation du *ne* sont de 100 % (pièce de théâtre), 51 % (film de 1931) et 60 % (film de 2013) et pour *plus* de 100 % (pièce de théâtre), 45 % (film de 1931) et 65 % (film de 2013).

(16) a. Tu ne devineras jamais ce que je me suis acheté.
b. Tu changeras jamais !

(17.) a. Niveau blé, il ne manque de rien.
b. J'en sais rien !

(18) a. Tu n'es plus du tout une force vive.
b. Quand t'as plus envie de voir nos trombines.

En comparaison, les taux les plus élevés sont ceux de *aucun*/*e* (*cf.* exemple 19) et *personne*, avec 100 % de réalisation de *ne* chacun. Une similitude avec le corpus de Coveney (2002) semble pouvoir être observée ici. Certes, son taux de réalisation pour *personne* est de 33,3 %, cependant c'est le deuxième taux le plus élevé de son

corpus. Selon Courdès-Murphy/Jansen (2021), outre le drame de 1929 (100 %), le film de 2013 présente aussi un taux de réalisation du *ne* particulièrement élevé, avec 75 %. En revanche, *pas non plus* a eu le plus faible taux de réalisation, vu que le *ne* n'a été réalisé dans aucune des trois phrases identifiées (0 %). Quant à la combinaison *plus+jamais*, son taux de réalisation de *ne* est de 66,7 % (*cf.* exemple 20).

(19) a. Je ne ferais aucun commentaire.
b. -

(20) a. Ensuite, je ne toucherai plus jamais à cet argent, et puis voilà !
b. Toi, c'est la première fois que tu l'avais, elle risque de plus jamais te la confier !

5.3 Les facteurs externes : l'âge et le sexe des personnages

Les personnages des *Vieux Fourneaux* peuvent être divisés en trois tranches d'âge – un groupe de personnes âgées, un groupe plus jeune constitué d'adultes d'environ 25–55 ans et un groupe d'enfants – ainsi qu'en deux sexes – les femmes et les hommes. Le tableau suivant montre le nombre de membres par groupe ainsi que le nombre d'énoncés produits par groupe, le *ne* réalisé et le taux de réalisation.

Groupe	**Nombre de personnages**	**Nombre total d'énoncés**	**N= *ne* réalisés**	***ne* réalisés (%)**
7–15 ans	9	21	6	28,6 %
25–55 ans	56	278	140	50,4 %
65+ ans	19	453	135	29,8 %
Femmes, total	27	199	100	50,3 %
Hommes, total	57	553	181	32,7 %
Filles 7–15	2	5	1	20 %
Femmes 25–55	18	151	85	56,3 %
Femmes 65+	7	43	14	32,6 %
Garçons 7–15	7	16	5	31,3 %
Hommes 25–55	38	127	55	43,3 %

Hommes 65+	12	410	121	29,5 %
Total	84	752	281	37,4 %

Tab. 7 : Réalisation du *ne* selon l'âge et le sexe des personnages.

En considérant les trois groupes d'âge séparément, l'on observe une différence subtile. Le taux de réalisation chez les jeunes adultes est un peu plus élevé (50,4 %) que chez les personnes âgées (29,8 %) et que chez les enfants (28,6 %). Il semble donc que les enfants et les personnes âgées omettent dans une mesure comparable la particule *ne*, alors que le groupe des jeunes adultes est remarquablement plus proche de la version standard avec *ne*. Ce phénomène, appelé dans la littérature 'age grading' ou 'effet de génération' (*cf.* p. ex. Ashby 2001 :6), s'observe également dans les corpus oraux. Ashby (2001) remarque par exemple un taux de réalisation de 19 % chez les adolescents de 14 à 22 ans contre un taux de 52 % chez les adultes de 51 à 64 ans (*cf.* Ashby 2001 : 6). Comme nous l'avons déjà mentionné (*cf.* section 3.3), des différences générationnelles dans la réalisation du *ne* peuvent être constatées dans d'autres bandes dessinées, comme chez Grutschus/Kern (2021), qui relèvent une différence de réalisation entre les enfants et les adultes dans *Titeuf*.

La comparaison des deux sexes, ensemble et séparément par groupes d'âge, montre que dans presque chaque cas, le taux de réalisation est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. La seule exception ici concerne le groupe des enfants, où le taux de réalisation du *ne* est de 20 % chez les filles, alors que celui des garçons est de 31,3 %. Cependant, le groupe des jeunes filles est le moins représentatif avec seulement cinq énoncés produits par seulement deux personnages. Ainsi, les femmes âgées ont un taux de réalisation de 32,6 % et les jeunes femmes de 56,3 %. Les hommes âgés, au contraire, réalisent 29,5 % de particules *ne*, alors que les jeunes hommes en réalisent 43,3 %. Il semble donc y avoir une différence entre notre corpus et de véritables corpus oraux. Alors qu'Ashby (2001) ne se prononce pas clairement sur l'influence du sexe et que Coveney (2002) ne constate aucune influence de ce type, les femmes de notre corpus ont tendance à réaliser plus de *ne* que les hommes.

6. Discussion

Les résultats de l'analyse montrent un taux de réalisation global de 37,4 %, comme mentionné précédemment. Il se situe donc au-dessus des taux de réalisation de certains corpus phoniques actuels, comme Meisner (2016), avec 18 % de *ne* réalisés, ou Coveney (2002), avec 18,8 %. Il est toutefois intéressant de

noter qu'il se place dans une gamme similaire à celle du corpus d'Ashby (1981), qui remarque un taux de réalisation du *ne* de 36,6 %. Cependant, bien qu'une grande partie de la bande dessinée, composée entre 2014 et 2020, se déroule à présent, certaines sections sont rétrospectives. Certaines sont aussi narrées par des personnages se souvenant du passé. D'autres sont narrées par Sophie en tant que marionnettiste. De ces observations émerge l'hypothèse qu'il y aurait plus de négations avec *ne* aussi bien dans les rétrospectives que dans les scènes narrées. Une analyse intralocuteur détaillée serait intéressante à cet égard pour déterminer s'il existe de réelles différences de style en fonction des situations de communication et des périodes.

Si nous comparons le taux de réalisation de notre corpus avec d'autres corpus d'oralité mise en scène, nous constatons qu'il est par exemple légèrement plus faible que ceux de Courdès-Murphy/Jansen (2021), avec respectivement 95 %, 44 % et 56 % dans la pièce de théâtre, le film de 1931 et le film de 2013. Grutschus/Kern (2021) ont en revanche constaté un taux de réalisation de 95 % dans *Astérix*, alors que celui de *Titeuf* était de 16 %. Notre corpus semble donc se distinguer non seulement des corpus oraux, mais aussi d'autres corpus d'oralité mise en scène. Quels facteurs pourraient donc avoir influencé la (non-)réalisation du *ne* ?

En ce qui concerne les facteurs internes et externes, plusieurs facteurs pourraient avoir une influence sur la (non-)réalisation de la particule *ne*. Similairement à de diverses études (*cf.* p. ex. Coveney 2002, Armstrong/Smith 2002), la (non-)réalisation du *ne* dans ce corpus semble être influencée par le type de sujet. Si l'on considère les taux de réalisation variables après un sujet clitique ou nominal, les sujets clitiques semblent favoriser l'omission du *ne* avec 29,8 %, alors que les sujets nominaux semblent contribuer au maintien du *ne* avec 89,3 % de *ne* réalisés – une observation qui correspond aux résultats d'analyses de divers corpus, tant phoniques que de corpus d'oralité mise en scène (*cf.* p. ex. Coveney 2002, Courdès-Murphy/Jansen 2021). De la même façon, les pronoms indéfinis semblent provoquer le maintien du *ne*. Cependant, l'influence des sujets clitiques semble également varier en fonction du type de pronom. Les rôles de *on*, *il* et *vous* dans le maintien du *ne*, mais aussi celui de *ce* et *tu* dans son omission, sont particulièrement frappants dans notre corpus. Alors que les résultats concernant *vous* correspondent à ceux de la littérature spécialisée (*cf.* p. ex. Meisner 2016), l'influence de *on* semble particulièrement intéressante à cet égard, car son taux de réalisation de 64,7 % ne correspond pas aux résultats de Meisner (2016), qui a constaté un taux de réalisation de 9 % pour ce pronom. Elle conclut qu'en tant que sujet léger, *on* favorise la non-réalisation du *ne*.

Les faibles taux de réalisation des élisions de segments, écrites <j'>, <t'> et <z'>, ainsi que de *chais pas* et *chais plus* sont également remarquables. De la même manière que la forme réduite <qu'> du pronom relatif *que* et la non-réalisation du *il* impersonnel, ces formes de sujets ont un taux de réalisation de 0 %. Il semble y avoir un lien entre ces caractéristiques du français oral et la non-réalisation de la particule *ne*. Il semble donc que plusieurs variantes d'une variété, à savoir le français oral, se produisent en combinaison, une idée que Massot/Rowlett (2013) abordent aussi dans leur version de l'hypothèse de diglossie (*cf.* Massot/Rowlett 2013 : 7).

Concernant le type de forclusif, il est intéressant de noter le taux relativement faible de réalisation du *ne* en combinaison avec *pas*. Non seulement les analyses de divers corpus phoniques (*cf.* p. ex. Armstrong/Smith 2002, Coveney 2002), mais aussi celles de différentes formes d'oralité mise en scène (*cf.* Courdès-Murphy/Jansen 2021) arrivent à une conclusion similaire. Ainsi, le forclusif *pas* pourrait favoriser la non-réalisation de *ne*. Les autres forclusifs *jamais*, *plus* et *rien* présentent des taux relativement similaires avec 47,6–52,4 %. Le forclusif *que* ne se situe que légèrement en dessous de cette gamme, avec 38,5 %. Cela semble distinguer notre corpus d'autres études basées sur corpus oraux. Alors que Coveney (2002) observe le taux de réalisation le plus élevé pour *que*, les taux des autres forclusifs sont en comparaison plus faibles que les nôtres. Courdès-Murphy/Jansen (2021), dans le drame de 1929 et le film de 2013, constatent également des taux de réalisation pour *que* considérablement plus élevés que ceux observés dans notre corpus.

Il faut aussi remarquer que pour le forclusif *personne*, tant Coveney (2002) dans son analyse d'un corpus phonique que Courdès-Murphy/Jansen (2021) dans leur analyse du film de 2013 arrivent à des résultats similaires aux nôtres. Ainsi, *personne* semble favoriser la réalisation du *ne*.

Cela nous amène aux derniers facteurs pertinents, l'âge et le sexe des locuteurs. Il est particulièrement frappant de voir que le groupe le plus jeune et celui des plus âgés présentent des tendances similaires à la non-réalisation du *ne*, tandis que le groupe des jeunes adultes semble s'être davantage adapté au standard. L'auteur semble avoir inconsciemment reproduit un phénomène fréquemment observé dans la linguistique, le 'age grading' (*cf.* p. ex. Ashby 2001). Dans l'oralité mise en scène, cette variable peut être utilisée consciemment pour illustrer l'âge des locuteurs (*cf.* p. ex. Grutschus/Kern 2021). En ce qui concerne le sexe des locuteurs, alors que certains linguistes, comme Coveney (2002) ou Meisner (2016), n'ont pas pu constater d'influence claire du sexe sur la (non-)réalisation du *ne*, il semble qu'il y ait une nette différence dans notre corpus. Ainsi, les personnages féminins réalisent le *ne* dans 50,3 % des cas, contre

32,7 % pour les hommes. Le fait que les hommes âgés réalisent particulièrement peu de *ne* (29,5 %) devient encore plus intéressant si l'on considère qu'une grande partie des blagues de la série sont basées sur le comportement enfantin des protagonistes âgés. Cela semble également se refléter dans le langage des hommes plus âgés. Même si les résultats de l'analyse des *Vieux Fourneaux* ne fournissent pas de réponse claire, ils permettent tout de même de supposer que l'auteur a employé ce moyen grammatical dans sa mise en scène de l'oralité, consciemment ou inconsciemment, pour élaborer les caractéristiques linguistiques du groupe sociodémographique respectif. En tout cas, l'on peut clairement affirmer que la (non-)réalisation du *ne* est influencée par divers facteurs internes et externes, qui peuvent également être observés dans l'oralité mise en scène de la série de bande dessinée *Les Vieux Fourneaux*.

7. Conclusion

En conclusion, la série de bande dessinée *Les Vieux Fourneaux* (2014–2020) par Wilfrid Lupano et Paul Cauuet est un exemple d'oralité mise en scène qui, bien que semblable à certains égards au français oral, présente aussi de nombreuses différences frappantes. L'auteur utilise une gamme de traits de l'oral qui créent une illusion d'immédiat communicatif pour mettre en scène l'oralité. Cela donne non seulement à la bande dessinée son contexte situationnel, mais établit aussi une proximité avec les personnages et contribue à leur caractérisation. Une caractéristique importante ici est l'omission du *ne* dans la négation, qui a été identifiée par divers chercheurs (*cf.* p. ex. Ashby 2001, Coveney 2002 ou Armstrong/Smith 2002) comme étant une caractéristique typique du français oral. Alors que certains auteurs présentent l'omission du *ne* comme faisant partie d'un « changement linguistique en cours » (Ashby 2001 : 12), un taux relativement faible de réalisation du *ne* peut également être observé dans les bandes dessinées, comme dans la série *Les Vieux Fourneaux*. Dans cette étude, nous nous sommes demandé quels facteurs pouvaient influencer la (non-)réalisation du *ne* dans cette bande dessinée. En termes de types de sujets, les clitiques en particulier semblent favoriser l'omission du *ne*, alors que les sujets nominaux favorisent sa réalisation. La coexistence entre la négation sans *ne* et la forme réduite ou omise des sujets clitiques est particulièrement frappante. En ce qui concerne le type de forclusif, c'est avec *pas* que le plus grand nombre de *ne* est omis. Contrairement aux conclusions tirées de l'étude de corpus oraux (*cf.* p. ex. Coveney 2002), mais aussi d'autres formes d'oralité mise en scène (*cf.* Courdès-Murphy/Jansen 2021), le forclusif *que* ne semble pas favoriser le maintien du *ne* dans *Les Vieux Fourneaux*. Par rapport aux facteurs sociodémographiques des personnages,

il faut admettre qu'il n'est possible de proposer que des interprétations, tant sur l'influence du sexe et de l'âge sur la (non-)réalisation du *ne* que sur les intentions de l'auteur. Cependant, les personnages féminins ont une plus forte tendance à conserver le *ne*, en particulier ceux du groupe des adultes, alors que les personnages masculins ont plutôt tendance à l'omettre, en particulier chez les plus jeunes, mais aussi chez les plus âgés. Dans l'ensemble, les taux de réalisation du groupe d'enfants et du groupe de personnes âgées se ressemblent dans leur tendance à la non-réalisation du *ne*, tandis que le groupe des jeunes adultes présente une tendance plus apparente vers le standard. L'auteur a reproduit ici, consciemment ou inconsciemment, un exemple de 'age grading' en présentant une différence générationnelle dans la (non-)réalisation du *ne*.

En résumé, l'on peut dire que la (non-)réalisation du *ne* dans la bande dessinée *Les Vieux Fourneaux* (2014–2020) semble être influencée par une variété de facteurs intralinguistiques et extralinguistiques, en particulier les sujets clitiques, le forclusif *pas* et, potentiellement, l'âge et le sexe des personnages, qui contribuent à sa conception de l'immédiat communicatif.

Bibliographie

Corpus

Lupano, Wilfrid (2014) : *Les Vieux Fourneaux. Ceux qui restent*, Paris : Éditions Dargaud.
Lupano, Wilfrid (2014) : *Les Vieux Fourneaux. Bonny et Pierrot*, Paris : Éditions Dargaud.
Lupano, Wilfrid (2015) : *Les Vieux Fourneaux. Celui qui part*, Paris : Éditions Dargaud.
Lupano, Wilfrid (2017) : *Les Vieux Fourneaux. La Magicienne*, Paris : Éditions Dargaud.
Lupano, Wilfrid (2018) : *Les Vieux Fourneaux. Bons pour l'asile*, Paris : Éditions Dargaud.
Lupano, Wilfrid (2020) : *Les Vieux Fourneaux. L'Oreille bouchée*, Paris : Éditions Dargaud.

Références

Armstrong, Nigel / Smith, Alan (2002) : « The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne* », in : *Journal of French Language Studies* 12, 23–41.
Ashby, William (1981) : « The loss of the negative particle *ne* in French : a syntactic change in Progress », in : *Language* 57, 674–687.
Ashby, William (2001) : « Un nouveau regard sur la chute du *ne* en français parlé tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours ? », in : *Journal of French Language Studies* 11, 1–22.
Bauche, Henri ([9]1946) *: Le Langage Populaire : grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple avec tous les termes d'argot usuel*, Paris : Payot.
Ben-Rafael, Miriam / Ben-Rafael, Eliezer (2012) : « Plurilingualism in Francophone Comics », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the Study of Comics*, London : Palgrave Macmillan, 142–162.

Courdès-Murphy, Léa / Jansen, Luise (2021) : « Le *ne* de négation dans *Marius* de Marcel Pagnol : pièce de théâtre (1929), film (1931) et *remake* (2013) », in : *Journal of French Language Studies* 31, 148–168.

Coveney, Aidan (2002) : *Variability in Spoken French. A Sociolinguistic Study of Interrogation and Negation*, Bristol : Elm Bank.

Delesse, Catherine (2001) : « Les dialogues de BD : une traduction de l'oral ? », in : Ballard, Michel (ed.) : *Oralité et traduction*, Arras : Artois Presses Université, 321–340.

De Clercq, Karen (2017) : « The nanosyntax of French negation : A diachronic perspective », in : Cruschina, Silvio / Hartmann, Katharina / Remberger, Eva (eds.) : *Studies on Negation,* Gottingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 49–80.

Dufter, Andreas / Hornsby, David / Pustka, Elissa (2021) : « L'oralité mise en scène dans la littérature : aspects sémiotiques et linguistiques », in : *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 125–130.

Glaude, Benoît (2019) : *La bande dialoguée. Une histoire des dialogues de bande dessinée (1830–1960)*, Tours : Presses universitaires François-Rabelais.

Goetsch, Paul (1985) : « Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen », in : *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 17, 202–218.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans Astérix et Titeuf », in : *Journal of French Language Studies*, 192–215.

Grutschus, Anke / Schwab, Sandra (2020) : « Le redoublement du sujet en français parlé. Motivations rythmiques », in : *Studia Linguistica Romanica* 4, 129–149.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2001) : « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit », in : Holtus, Günther / Metzeltin, Michael / Schmitt, Christian (eds.) : *Lexikon der romanistischen Linguistik*, 1(2), Tübingen : Niemeyer, 584–627.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011) : « Mündlichkeit und Schriftlichkeit in sprachtheoretischer Sicht », in : Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (eds.) : *Gesprochene Sprache in der Romania Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin : De Gruyter, 3–20.

Krieger, Jolanta (2003) : *Paraverbale Ausdrücke als Gestaltungsmittel der Textsorte Comic. Am Beispiel der Reihe Asterix*, Lublin : Lubelskie Towarzystwo Naukowe.

Marxgut, Werner (1988) : *Les moyens de caractérisation linguistique dans 'Astérix'. La caractérisation des français régionaux et des langues étrangères*, Innsbruck : Institut für Romanistik der Universität Innsbruck.

Massot, Benjamin / Rowlett, Paul (2013) : « Le débat sur la diglossie en France : aspects scientifiques et politiques », in : *Journal of French Language Studies* 23(1), 1–16.

Meisner, Charlotte (2016) : *La variation pluridimensionnelle*, Bern : Lang.

Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée Titeuf entre oralité et écriture », in : Repères DoRiF 8 : https://www.dorif.it/reperes/marie-france-merger-la-bande-dessinee-titeuf-entre-oralite-et-ecriture/ (24/03/2022).

Pietrini, Daniela (2012) : « Le rôle des déictiques dans la narrativité du roman graphique français contemporain », in : Pietrini, Daniela (ed.) : *Die Sprache(n) der Comics*, Munich : Meidenbauer, 91–111.

Pohl, Jacques (1968) : « *Ne* dans le français parlé contemporain : les modalités de son abandon », in : *Actes du Xe congrès international de linguistique et de philologie romanes* 2, 1343–1359.

Pohl, Jacques (1975) : « L'omission de NE dans le français parlé contemporain », in : *Le Français dans le monde* 111, 17–23.

Pooley, Timothy (1996) : *Chtimi : the Urban Vernaculars of Northern France*, Clevedon : Multilingual Matters.

Pustka, Elissa (2017) : « L'écrit avant l'écriture : la liaison dans les livres audio pour enfants », in : *Journal of French Language Studies* 27(2), 187–214.

Sankoff, Gilian / Vincent, Diane (1980) : « The productive use in *ne* in spoken Montreal French », in : Sankoff. Gillian (ed.) : *The Social Life of Language*, Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 295–310.

La négation sans (et avec) *ne* dans *Les cahiers d'Esther* et *L'Arabe du futur*

Sabine Leis

1. Introduction

La négation en français présente un intérêt particulier puisqu'elle a évolué différemment de celle d'autres langues romanes comme l'espagnol ou l'italien. Non seulement des lexèmes emphatiques comme *pas* se sont grammaticalisés, mais on observe aussi depuis plusieurs siècles une chute de la particule originelle *ne* (< lat. *non* , *cf.*, entre autres, Coveney ²2002 : 58 , Larrivée/Ramasse 2016 : 87, Donaldson 2018 : 222). Aujourd'hui, il existe parallèlement trois structures dont l'emploi dépend de paramètres sociaux et de la distance communicative. À l'oral, la structure la plus ancienne, c'est-à-dire la négation avec *ne* et sans forclusif, n'apparaît que dans des variétés socio-stylistiques très élevées et là encore seulement dans des cas spécifiques (p. ex. avec les verbes *pouvoir* et *cesser*). La négation bipartite, constituée de *ne* et d'un forclusif (p. ex. *pas*, *jamais*, *rien*), est encore employée, cependant, les locuteurs.trice.s l'utilisent beaucoup moins souvent que la négation postverbale, qui ne se compose que du forclusif. À l'écrit, c'est le contraire. La négation bipartite domine clairement, alors que la négation sans *ne* n'existe quasiment pas (*cf.* Dufter/Stark 2007 : 3, Larrivée 2010 : 2253 et 2255, Koch/Oesterreicher ²2011 : 172).

Ces particularités de la négation française jouent un rôle essentiel dans les genres littéraires qui visent à imiter le français parlé, notamment dans les bandes dessinées. Quinquis (2004) constate à juste titre que les bandes dessinées, simulant l'oralité, contiennent forcément des traits de l'oral et, par conséquent, l'apparition de différentes formes de négation est peu étonnante. Mais on aurait tort de penser que la négation dans les bandes dessinées ne serait pas prise en considération par les linguistes. Le gain d'intérêt pour l'analyse des BD que nous avons pu observer ces dernières années (p. ex. Pietrini 2014, Glaude 2019, Hafner/Postlep 2020) s'est aussi manifesté dans les travaux de Quinquis (2004), de Merger (2015) et de Grutschus/Kern (2021), qui s'intéressent à la négation dans *Les Frustrés*, *Astérix* et *Titeuf*. En marchant sur les traces de Goffman (⁷1983),

Quinquis (2004) nous rappelle en quoi consiste l'intérêt de la recherche : le langage dans les bandes dessinées reste toujours une imitation de la langue parlée, une création artificielle de l'auteur.e qui cherche à aboutir à un tel effet (*cf.* Quinquis 2004 : 1). Il se pose alors la question de savoir comment et dans quel but les auteurs.e.s emploient les différentes formes de négation et à quel point l'oralité dans les bandes dessinées se rapproche de l'oralité authentique.

Dans le cadre de cet article, nous examinerons la négation dans un volume des *Cahiers d'Esther* et dans un volume de *L'Arabe du futur* de Riad Sattouf pour ainsi compléter l'étude de classiques comme *Astérix* et *Titeuf* par une analyse de bandes dessinées plus récentes. La première série de bandes dessinées traite de la vie d'Esther, une adolescente à Paris, et la deuxième raconte les expériences de Riad, un jeune garçon moitié français, moitié syrien. *L'Arabe du futur* et *Les cahiers d'Esther* se composent de tranches de vie, chronologiquement séquencées et structurées respectivement par des sous-titres (p. ex. « Un truc très étrange » dans *Les cahiers d'Esther*) et par des compléments de temps au début de chaque chapitre (p. ex. « Six mois plus tard » dans *L'Arabe du futur*). Au cours du récit, les deux protagonistes interagissent avec de nombreux personnages tels que les parents, les voisin.e.s, les ami.e.s d'école ou des inconnu.e.s créant ainsi une certaine diversité de situations communicatives. Comme les deux séries sont inspirées des vies réelles d'une Parisienne et de l'auteur lui-même, les BD contiennent des traits autobiographiques et il est probable que le langage des personnages se caractérise par une forte ressemblance avec l'oralité authentique, même si Riad Sattouf précise à propos de la jeune Parisienne qu'il « éloigne volontairement les aventures de son alter ego de papier de sa vie » (Mimran 2020 : s.p.).

Sur la base de ce corpus, nous analyserons la question de recherche suivante :

Dans quels contextes la négation est-elle réalisée avec et sans *ne* dans les bandes dessinées *Les cahiers d'Esther* et *L'Arabe du futur* de Riad Sattouf ?

Ainsi, les quatre hypothèses suivantes seront étudiées :

- Hypothèse 1 : la réalisation du *ne* dépend de la situation. Dans les situations de l'immédiat communicatif, le *ne* tend à tomber alors qu'il tend à être réalisé dans les situations de distance communicative.
- Hypothèse 2 : l'âge et le sexe du personnage influencent le nombre de réalisations du *ne* : les personnages jeunes et/ou masculins réalisent le *ne* moins souvent (*cf.* Merger 2015).
- Hypothèse 3 : en pourcentages, le *ne* est plus souvent réalisé devant les forclusifs *jamais*, *rien*, *plus*, *personne*, *que* et *aucun.e.s* que devant le forclusif *pas*.

- Hypothèse 4 : il n'y a pas de différence entre le comportement du *ne* dans *Les cahiers d'Esther* et celui du *ne* dans *L'Arabe du futur*. L'auteur reste fidèle à son style.

Pour répondre à la question de recherche et pour falsifier ou corroborer les hypothèses, cet article est structuré comme suit. Dans un premier temps, nous définirons le cadre théorique par rapport à l'oralité mise en scène. Ensuite, l'état de l'art dans le domaine de la (non-)réalisation du *ne* à l'oral sera présenté et quelques études récentes traitant de la (non-)réalisation du *ne* dans la bande dessinée seront discutées. Dans la quatrième section, le corpus et le cadre d'analyse seront précisés. La cinquième section portera sur les résultats de notre analyse, tandis que dans la sixième, il s'agit de mettre ces résultats en relation avec ceux des études précédentes. Finalement, nous résumerons les conclusions, dresserons les limites de la méthode empirique choisie et terminerons par une recommandation pour des études complémentaires.

2. Cadre théorique

2.1 Oralité mise en scène

Parlant de l'oralité à l'écrit, le terme de *mise en scène* est fortement répandu puisqu'il n'insiste pas seulement sur l'imitation, mais aussi sur l'aspect théâtral de cette oralité (Chénetier-Alev 2010, Doré 2017). Doré (2017) suppose que les auteur.e.s visent à « contribuer à la caractérisation de leurs personnages en réservant à chacun d'eux une parole singulière, un rythme, une musique, un souffle leur conférant une identité organique » (Doré 2017 : s.p.). Goetsch (1985) et Chénetier-Alev (2010) y ajoutent encore l'expression d'un style subjectif. Outre le terme d'*oralité mise en scène*, il en existe bien évidemment d'autres qui s'utilisent fréquemment dans les travaux scientifiques, toutefois Pustka/Dufter/Hornsby (2021) font remarquer que le terme d'*oralité mise en scène* souligne « qu'il ne s'agit pas d'une *expression* de quelque chose de préexistant, mais d'une *création* » et que cette *création* n'est pas arbitraire puisqu'elle se fonde sur « un continuum d'auto-surveillance entre style formel et informel » (Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 126). Ainsi, Pustka/Dufter/Hornsby (2021) préfèrent *oralité mise en scène* à d'autres termes tels qu'*oralité fictive* (p. ex. Pietrini 2014) et *fingierte Mündlichkeit* 'oralite feinte' (Goetsch 1985). Nous emprunterons le même chemin et utiliserons par la suite le terme d'*oralité mise en scène*.

Dans la bande dessinée, l'oralité mise en scène est plus qu'une simple figure de style. Contrairement au roman, à la nouvelle et à d'autres genres littéraires, la bande dessinée se caractérise par sa conception principalement orale, comme

l'illustre par exemple le discours direct dans les bulles (*cf.* Pietrini 2014 : 83, Grutschus/Kern 2021 : 193). Le terme de *conception* a été introduit par Ludwig Söll en 1974. Söll différencie d'abord entre *conception* et *médium* qui, à leur tour, sont doublement divisés en *code parlé – code écrit* et *code phonique – code graphique*. Il est important de noter que Söll considère le code phonique et le code graphique comme une dichotomie alors que l'opposition entre code parlé et code écrit est plus floue et connaît une gamme de nuances (*cf.* Söll/Hausmann [3]1985 : 17*ssq*). La représentation graphique du modèle, cependant, néglige ces nuances et, par conséquent, nous ne pouvons pas placer la bande dessinée au sein du modèle, puisque celle-ci, imitant l'oralité authentique, se situe au niveau du code graphique et quelque part entre code parlé et code écrit. Koch/Oesterreicher ([2]2011) ont pris pour tâche de développer l'idée initiale de Söll créant leur modèle communicationnel de l'immédiat communicatif et de la distance communicative. En référence à Coseriu (1988), Koch/Oesterreicher classent les traits linguistiques, par ailleurs, dans les trois niveaux *universel*, *historique* et *individuel/actuel*. Le niveau universel désigne la capacité de l'être humain à parler. Pour cette raison, les traits concernés apparaissent dans plusieurs langues (p. ex. des répétitions). Les communautés linguistiques et les traditions linguistiques font l'objet du niveau historique. Les traits appartenant à ce niveau sont propres à une langue (p. ex. l'omission du *ne* en français). Le niveau individuel correspond à la réalisation concrète et individuelle d'un énoncé dans une certaine situation (p. ex. l'absence de *il* impersonnel) (*cf.* Koch/Oesterreicher [2]2011 : 5).

2.2 Oralité mise en scène dans la bande dessinée

Comme l'ont montré Grutschus/Kern (2021), le modèle de Koch/Oesterreicher ([2]2011) se prête bien à l'analyse des BD puisqu'il ne dépend pas du médium phonique ou graphique et qu'il englobe toute une panoplie des phénomènes linguistiques (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 195). Les insuffisances du modèle, notamment l'ignorance du transcodage du médium phonique au médium graphique, peuvent être comblées par la *phonographie* de Mahrer (2017) et par une méthode inductive (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 193 et 197). Néanmoins, il convient de noter que le modèle de Koch/Oesterreicher ([2]2011) n'est pas en mesure d'accueillir les BD en tant que genre. Dürscheid (2003) illustre sur la base de différents types de courriels (p. ex. une lettre d'amour ou une lettre d'affaire) qu'il est essentiel de distinguer entre le type de texte et la forme de communication puisque les courriels s'écrivent de diverses manières (*cf.* Dürscheid 2003 : 47). Comme la BD est également un genre extrêmement diversifié, il s'avère essentiel de situer les textes individuellement.

Afin d'appliquer le modèle de Koch/Oesterreicher ([2]2011) à la bande dessinée, il est nécessaire de différencier d'abord entre les deux niveaux de communication : la communication entre l'auteur.e et le public et la communication entre les personnages. Ici, l'intérêt réside naturellement dans la deuxième que nous appelons *Schein-Nähe* 'immédiat communicatif simulé' en référence à la terminologie de Blank (1991 : 14). Grâce à la combinaison entre texte et appuis visuels (les vignettes), certaines bandes dessinées réussissent à incorporer de nombreux traits de l'immédiat communicatif, ce qui donne une impression d'authenticité dans les dialogues entre les personnages (*cf.* Blank 1991 : 14, Quinquis 2004 : 23*sq*, Grutschus/Kern 2021 : 193). Pensons par exemple à la proximité physique des personnages ou à leurs gestes et expressions du visage. Néanmoins, parlant d'un *immédiat communicatif simulé*, l'accent doit être placé sur la notion de *simulé* parce que, malgré tous les efforts fournis par l'auteur.e, l'oralité telle qu'elle apparaît dans la bande dessinée n'existe pas en dehors du monde de cette bande dessinée. Il s'agit toujours d'un produit de l'imagination de l'auteur.e, manipulé selon son envie et selon sa perception du langage oral (*cf.* Quinquis 2004 : 23). En cas d'utilisation correcte, cette inauthenticité ne gêne pas l'illusion d'authenticité. Goetsch (1985) explique qu'il est parfois nécessaire de s'éloigner du langage authentique et d'exagérer certains traits linguistiques parce que cela souligne l'opposition entre l'immédiat communicatif simulé et la distance communicative (simulée). Cependant, Goetsch (1985) rappelle aussi que seul l'emploi d'un grand nombre de traits de l'immédiat ne mène pas à une imitation authentique si l'auteur.e ne sait ni les incorporer ni créer un environnement adapté pour ces traits. Goetsch (1985) donne l'exemple de l'auteur britannique Thomas Hardy, qui imite le dialecte des ouvriers agricoles, mais qui attribue à ses personnages une éloquence inattendue pour le langage d'un paysan (*cf.* Goetsch 1985 : 210 et 215).

Dans les bandes dessinées, la fréquence et les types de traits utilisés varient d'un ouvrage à l'autre. Au fil de leur analyse d'*Astérix* et de *Titeuf*, Grutschus/Kern (2021) ont trouvé, parmi d'autres, les traits suivants :

Morphosyntaxe	Universel	Répétitions Phrases incomplètes
	Historique	Redoublement du sujet Omission du *ne* de négation
	Socio-stylistique	Possessif avec *à* Prépositions divergentes

Phonétique	Universel	Distinctivité réduite/troncation de segments Aphérèses/apocopes
	Historique	Élision du schwa *i* pour *il*, *t'* pour *tu*
	Référence au médium phonique	Écriture phonétique Imitation de défauts de prononciation ou de variation régionale

Tab. 1 : Inventaire des phénomènes morphosyntaxiques et phoniques relevant de l'immédiat communicatif (emprunté à Grutschus/Kern 2021 : 200 et 204 , raccourci).

Afin de représenter des particularités phonétiques, les auteurs.e.s de bandes dessinées se servent de ce que Mahrer (2017) appelle les *phonogrammes*. Mahrer (2017) distingue trois stratégies principales pour atteindre un effet de parlure : la substitution d'une ou de plusieurs lettres (p. ex. *je sais pas* – *chais* pas), la répétition d'une lettre (p. ex. *j'adooore*) et l'insertion de différents types de topogrammes tels que l'apostrophe ou les majuscules (p. ex. *tu es* – *t'es*, *MEUF tu lui défonces pas la gueule là ?*) (*cf.* Mahrer 2017 : 133).

Il résulte de ce qui précède que l'auteur.e de BD simule un immédiat communicatif et reprend des traits linguistiques des trois niveaux *universel*, *historique* et *individuel* pour mettre l'oralité en scène. Si besoin est, l'auteur.e se sert de phonogrammes afin de représenter les traits phonétiques. En outre, il est important qu'il ou elle soit conscient.e des facteurs internes et externes qui influencent l'apparition d'un trait donné à l'oral. Sinon, l'auteur.e peut être confronté.e au même problème qu'Hardy (*cf. supra*).

3. État de l'art

L'omission du *ne* étant un trait qui apparaît très fréquemment dans toutes les variétés du français parlé, il n'est pas surprenant qu'il s'agisse d'un des phénomènes les mieux étudiés du français oral. Cette liste empruntée à Armstrong/Smith (2002) ne cite que quelques études importantes traitant de la (non-)réalisation du *ne* :

Auteur.e	**Année**	**Lieux**	**Nombre de réalisations**	**Rétention du *ne* en %**
Pohl 1968	Début des année 1950	Belgique/France	5308	61,9
Sankoff/Vicent 1980	1971	Montréal	<10.000	0,5
Ashby 1976	1967-8	Paris	1029	55,8
Diller 1983	1975	Béarn	641	65,7
Ashby 1981	1976	Tours	2818	36,6
Coveney 1996	1980	Somme	2932	18,8
Moreau 1986	1982/3	Belgique	3158	50,2
Pooley 1996	1983	Roubaix	3719	7
Armstrong 2002	1990	Lorraine	2501	1,8
Pooley 1996	1995	Rouge-Barres (Nord)	391	1
Ashby 2001	1995	Tours	1593	15,7

Tab. 2 : Les études sur la négation (d'après Armstrong/Smith 2002 : 28).

Pour la mettre à jour, il faudrait y ajouter les travaux d'Armstrong/Smith (2002), de Fonseca-Greber (2007), de Blattner/Williams (2011), de Larrivée/Ramasse (2016) et de Meisner (2016) pour n'en nommer que quelques-uns.

Parmi tous ces travaux dédiés aux diverses manifestations de la négation, ceux d'Ashby (1981 et 2001), de Coveney ([2]2002) et d'Armstrong/Smith (2002) se révèlent particulièrement pertinents pour les objectifs de cet article puisqu'ils abordent les facteurs internes et externes qui sous-tendent ici notre analyse (et qui seront précisés dans la quatrième section). Dans le dessein d'examiner le développement de l'omission du *ne* au cours de quelques années, l'étude d'Ashby (2001) compare le corpus d'Ashby (1981), constitué par 35 Tourangeaux.elles séparé.e.s en deux groupes d'âge (14-21 ans et 51-64 ans), avec un corpus créé en 1995 et 1998 dans des conditions quasi identiques à celles de 1981. Le deuxième corpus réunit 29 Tourangeaux.elles, tombant dans les mêmes tranches d'âge que les sujets de la première étude. Coveney ([2]2002) tient compte de la méthodologie d'Ashby (1981 et 2001) et emprunte un chemin similaire, ce qui permet de bien comparer leurs résultats. Son corpus comprend trois groupes d'âges (17-22 ans, 24-37 ans et 50-60 ans) et se compose de 30 personnes employées dans un centre

de vacances dans la Somme. Armstrong/Smith (2002) s'intéressent à la négation telle qu'elle apparaît dans le langage parlé à la radio. Comme Ashby, ils comparent deux corpus qui ont été enregistrés au cours de différentes décennies (1960-61 et 1997). Armstrong/Smith empruntent le premier corpus à Ågren (1973), qui est constitué des deux émissions radiophoniques *Tribune de Paris* et *Club de jeunes*. Leur deuxième corpus contient environ vingt heures de conversation tirées de l'émission *Le téléphone sonne* (enregistrées entre le 27 mai et le 29 août 1997). Comme Ågren, Armstrong/Smith ignorent les parties évidemment scriptées (p. ex. la formule introductive) et focalisent leur intérêt sur les débats d'expert.e.s et les contributions des personnes qui ont appelé. Étant donné que ces trois études datent déjà de quelques années, nous nous référerons également à Meisner (2016) afin de montrer que les facteurs déclencheurs repérés par Ashby (1981 et 2001), Coveney ([2]2002) et Armstrong/Smith (2002) restent d'actualité.

3.1 La (non-)réalisation du *ne* en français parlé : facteurs internes

Dans le corpus de Coveney ([2]2002), le taux de réalisation du *ne* est particulièrement élevé quand la position du sujet est occupée par *qui* (44,3 %) ou par un syntagme nominal (67,2 %), ou quand il n'y a pas de sujet en raison d'un infinitif (62,5 %). Après les clitiques, le *ne* apparaît beaucoup moins souvent (p. ex. *je* 11,5 %, *ce* 2,3 %, *il* 12,2 %) (*cf.* Coveney [2]2002 : 73). Coveney ([2]2002) parvient ainsi au même résultat qu'Ashby (1981), qui observe de nombreuses réalisations du *ne* après un syntagme nominal (78,1 %), mais très peu après un pronom clitique (27,9 %) tel que *je*, *ce* et *il* (*cf.* Ashby 1981 : 679*sq*). Armstrong/Smith (2002) trouvent des taux de réalisation relativement élevés en comparaison avec Ashby (1981) et Coveney ([2]2002), le taux le plus bas étant celui de la réalisation après *ce* dans leur deuxième corpus (38,6 %). Toutefois, ils notent un écart significatif entre leurs deux corpus en ce qui concerne la réalisation du *ne* après les clitiques. Les taux se réduisent après *on* (-26,4 %), *je* (-30,1 %), *ce* (-39,2 %) et *il* (-23,6 %). En outre, Armstrong/Smith (2002) identifient les mêmes facteurs favorisant la réalisation que Coveney ([2]2002). Le sujet *qui* entraîne très souvent la réalisation du *ne* (96,7 % dans le premier corpus et 88,7 % dans le deuxième) et les verbes à l'infinitif sont aussi accompagnés par *ne* dans la plupart des cas (98,9 % et 93,6 %) (*cf.* Armstrong/Smith 2002 : 30 et 35). Meisner (2016) constate aussi que les sujets lourds tels que les syntagmes nominaux, le pronom relatif *qui* et les formes verbales de l'impératif et de l'infinitif favorisent la réalisation du *ne*, alors que les sujets clitiques comme *je*, *tu* ou *ce* tendent à entraîner l'omission. Insistant sur l'incapacité des clitiques à porter l'accent, Meisner (2016) arrive à la conclusion que la non-réalisation du *ne* de négation s'explique par la structure prosodique naturelle du français ou plus précisément par l'alternation de syllabes fortes et faibles (*cf.* Meisner 2016 : 298*sq*).

Les différents types de forclusifs ne semblent pas jouer un rôle si important pour la réalisation du *ne*. Cela se voit bien dans le corpus de Coveney ([2]2002) puisque les taux de réalisation diffèrent peu entre eux (p. ex. *plus* 25,8 %, *jamais* 26,2 %, *rien* 21,2 %). Seul *que* dispose d'une valeur statistique atypique (34,9 %). Coveney ([2]2002) l'attribue à l'élision du schwa qui réduirait la négation à [k] si le *ne* était également omis (*cf.* Coveney [2]2002 : 75). Par ailleurs, il se poserait un problème d'ambiguïté, ce qu'Ashby (1976 : 123) démontre à l'aide de l'exemple suivant :

(1)
(a) Je ne crois que Jean.
(b) Je crois que Jean a raison.

Ashby (1981) constate également que le forclusif *que* (59,1 %) favorise la réalisation du *ne* mais, contrairement à Coveney ([2]2002), il observe aussi un taux de réalisation élevé devant *plus* (51,9 %) (*cf.* Ashby 1981 : 678*sq*). L'étude d'Armstrong/Smith (2002) soutient les observations d'Ashby (1981) et de Coveney ([2]2002) en ce qui concerne le taux de réalisation élevé devant le forclusif *que*, mais la justification d'Ashby (1981) est rejetée par Armstrong/Smith (2002). Ils estiment que le problème d'ambigüité devrait plutôt affecter le forclusif *plus*. Pourtant, la comparaison des deux corpus montre une baisse du taux de réalisation devant *plus* alors que le taux de réalisation devant *que* reste stable (*cf.* Armstrong/Smith 2002 : 37). Dans tous les corpus analysés par Ashby (1981), Coveney ([2]2002) et Armstrong/Smith (2002), le forclusif *pas* favorise l'absence du *ne* (*cf.* Ashby 1981 : 678, Coveney [2]2002 : 76, Armstrong/Smith 2002 : 36).

Cela est dû à la haute fréquence du forclusif *pas*, notamment dans les constructions figées dans lesquelles la négation est souvent produite sans *ne* (p. ex. *je (ne) sais pas*). Ashby (1981) compte 2330 occurrences du *pas* parmi 2806 forclusifs (*cf.* Ashby 1981 : 678), tandis que Coveney ([2]2002) trouve 2 925 négations dont 2 317 avec *pas* (*cf.* Coveney [2]2002 : 76). Dans le corpus d'Ashby (1981), le *ne* n'est réalisé que dans 14,1 % des cas dans l'expression *je (ne) sais pas* et dans 16 % des cas dans *Il (ne) faut pas. Ce (n') est pas* connaît le taux de réalisation le plus bas avec 7,5 % (*cf.* Ashby 1981 : 678). Coveney ([2]2002) trouve des taux encore plus bas (8,6 %, 10,5 % et 3,6 % respectivement), mais il fait aussi remarquer que des facteurs phonologiques peuvent favoriser la réalisation du *ne* dans plusieurs *chunks* fréquents. Dans l'exemple de *ça a* (réalisation du *ne* dans 52 % des cas dans le corpus de Coveney [2]2002), il s'agirait notamment d'éviter un hiatus. Coveney ([2]2002) suppose, par ailleurs, qu'une liaison obligatoire engendre une augmentation du taux de réalisation (*ils ont* 44,2 % et *ils avaient* 30 %). Toutefois, le facteur phonologique ne favorise pas toujours la réalisation du *ne*. Au cas où le *il* impersonnel est omis de l'expression *il n'y a pas*, il devient

très probable que le *ne* tombe aussi parce que [nj] est extrêmement rare au début d'un mot français. Ce qui frappe dans le corpus de Coveney (^{2}2002), ce sont les taux de réalisation du *ne* dans *je veux* (42,9 %), *qui sont* (40 %) et *on sait* (27,8 %), car il n'y a pas de raison évidente pour ces taux élevés (*cf.* Coveney ^{2}2002 : 80*sq*). Armstrong/Smith (2002) supposent que quelques constructions figées, telles que *c'est pas* et *j'aime pas*, s'utilisent dans une certaine mesure comme des éléments lexicaux individuels (*cf.* Armstrong/Smith 2002 : 33).

3.2 La (non-)réalisation du *ne* en français parlé : facteurs externes

Dans le français contemporain, le *ne* disparaît si régulièrement dans les variétés de toutes les couches sociales que son absence n'engendre pas de stigmatisation (*cf.* Coveney ^{2}2002 : 58). Néanmoins, l'emploi de ce trait ne se laisse pas uniformiser et nous pouvons repérer quelques différences dans la (non-)réalisation du *ne* qui semblent liées à l'âge et au sexe des locuteur.trice.s aussi bien qu'à la variation interpersonnelle. Ashby (2001) note que, depuis son étude publiée en 1981, le taux de réalisation du *ne* a baissé chez les jeunes (de 19 % à 14 %), mais davantage encore chez les plus âgé.e.s (de 52 % à 25 %). Les sujets qui ont participé aux deux études d'Ashby n'ont pas augmenté leur taux de réalisation et ainsi, l'écart entre les générations s'est réduit. Ashby en déduit que l'omission du *ne* est un changement linguistique en cours et, par conséquent, que le *ne* est destiné à disparaître (*cf.* Ashby 2001 : 12 et 20). L'étude de Coveney (^{2}2002) souligne que l'âge est encore un facteur important à l'heure actuelle. Dix participant.e.s sur 14 entre 17 et 23 ans ont obtenu un taux de réalisation en dessous de 10 % alors qu'il n'y a qu'une seule personne au sein d'autres groupes d'âge qui ait omis le *ne* aussi souvent que les jeunes. Quant à l'omission du *ne*, les moins de 23 ans forment un groupe homogène non affecté par les différentes couches sociales (*cf.* Coveney ^{2}2002 : 85*sq*). Ces résultats soutiennent l'argument selon lequel l'omission fréquente du *ne* peut servir de caractéristique pour le langage des jeunes.

Dans le cadre de la question de l'âge, Coveney (^{2}2002) prend aussi en compte l'influence de la norme écrite, qui exige l'emploi du *ne*. Chez les enfants, la réalisation du *ne* est rare et c'est l'entrée à l'école qui entraîne enfin une hausse significative du taux de réalisation du *ne* (*cf.* Coveney ^{2}2002 : 65*sq*). Selon Koch/Oesterreicher (^{2}2011), aucune étude n'a révélé de non-réalisations du *ne* à l'écrit bien que les taux d'omission soient très hauts en français parlé (*cf.* Koch/Oesterreicher ^{2}2011 : 172). Sur la base des études d'Ashby (1981 et 2001) et de Coveney (^{2}2002), nous pouvons supposer que le fossé entre l'oral et l'écrit continuera à se creuser au fil du temps. L'hypothèse des deux grammaires françaises, l'une de l'oral et l'autre de l'écrit, fait déjà l'objet de nombreuses publications (p. ex. Culbertson 2010 et Massot 2010). Meisner (2016) s'intéresse aussi à cette question parce que son corpus contient

un groupe restreint de locutrices suisses qui omettent le *ne* catégoriquement. Par conséquent, Meisner (2016) formule l'hypothèse d'une grammaire sans *ne* développée par ces locutrices. Cette grammaire s'opposerait à celle des Français.e.s qui font preuve d'une réalisation constante du *ne* dans les situations de distance communicative (*cf.* Meisner 2016 : 299).

Outre l'âge, le sexe paraît influencer la réalisation du *ne*. L'étude d'Ashby (1981) montre que les femmes réalisent le *ne* moins souvent que les hommes. Seules les femmes plus âgées (de 51 à 64 ans) le réalisent plus souvent que les hommes du même âge (*cf.* Ashby 1981 : 685). La deuxième étude d'Ashby (2001) montre une chute chez les hommes (-22 %) et une baisse chez les femmes (-13 %). Malgré tout, le taux de réalisation du *ne* reste plus bas chez les femmes (*cf.* Ashby 2001 : 10*sq*). Ashby (1981) s'explique ce décalage entre les sexes à l'aide du travail de Labov (1978). Les données rassemblées par Labov (1978) suggèrent que ce sont principalement les locutrices qui portent en avant les changements linguistiques (*cf.* Ashby 1981 : 686). Évidemment, le domaine des études de genre a remis en question la simple opposition binaire *homme – femme*, mais nous n'insisterons pas sur ce point, car rien ne laisse penser qu'un des sujets des études citées s'identifie à un autre sexe que son sexe biologique. Cela vaut aussi pour les personnages de bandes dessinées. En ce qui concerne le corpus de Coveney ([2]2002), la question ne se pose même pas parce que, dans son corpus, le sexe ne semble pas être un facteur important (*cf.* Coveney [2]2002 : 85).

Un facteur qui s'avère essentiel chez Coveney ([2]2002), aussi bien que chez Ashby (1981 : 681), est la variation interpersonnelle. Grâce à un heureux hasard, Coveney ([2]2002 : 88) a observé un « massive style-shift » dans le langage d'un homme âgé de 37 ans sans même avoir prévu d'examiner ce facteur. Lors de la première partie de l'entretien sur le lieu de travail, le sujet se trouvait à l'intérieur et en présence du directeur assistant. Pendant cet entretien, il a réalisé 50 % des *ne* potentiels. Le deuxième entretien a eu lieu à l'extérieur et seuls le sujet et l'enquêteur étaient présents. Ce changement de circonstances a entraîné une baisse du taux de réalisation de 38,6 % (*cf.* Coveney [2]2002 : 88*sq*). Contrairement à Coveney ([2]2002), Ashby (1981) avait prévu le changement de circonstances pour trois sujets. Il a enregistré deux hommes âgés de 36 et 43 ans respectivement sur leur lieu de travail et au sein de leur famille. Un troisième homme âgé de 50 ans a été enregistré au travail et à la maison d'un vieux vigneron. Au travail, la fréquence de réalisation du *ne* a été de 35,7 %, lors des rencontres informelles, elle a baissé à 15,7 % (*cf.* Ashby 1981 : 681).

Nous voyons donc que tous ces facteurs externes, l'âge, le sexe et la variation interpersonnelle, jouent un rôle dans la (non-)réalisation du *ne* à l'oral. Dans la sous-partie suivante, nous étudierons quelques publications qui abordent

la (non-)réalisation du *ne* dans diverses bandes dessinées (*Astérix*, *Titeuf*, *Les Frustrés*) et qui traitent les mêmes facteurs que nous avons choisis.

3.3 La (non-)réalisation du *ne* dans les bandes dessinées

Ces dernières années, l'intérêt pour l'oralité mise en scène dans les BD s'est grandement accru. Quinquis (2004) s'est lancée dans une étude approfondie de la série *Les Frustrés* au sein de laquelle elle a examiné, entre autres, l'emploi de la négation. Elle a noté que l'absence du *ne* peut signaler une atmosphère décontractée et que l'auteure, Claire Bretécher, utilisait le *ne* plus souvent si elle employait un autre forclusif que *pas*. Selon Quinquis (2004), le rôle essentiel de la négation dans *Les Frustrés* est de marquer les différentes couches sociales, la négation à deux termes étant le marquage pour les personnages bourgeois (*cf.* Quinquis 2004 : 113 et 116*sq*).

Merger (2015) a également traité la négation dans le cadre de son analyse de *Titeuf*. Elle a constaté que l'absence de *ne* n'était pas stigmatisante et que le *ne* n'était pas remplacé par une apostrophe, excepté dans les phrases à l'impératif négatif. Sur ce point, il est intéressant de noter que Merger (2015) a observé un écart entre le langage des personnages masculins et féminins. D'après elle, *Titeuf* montre ce que Moïse (2002) a avancé : « [les femmes] font usage, dans une même situation d'énonciation que les hommes et dans un même contexte social, d'un parler moins direct et plus euphémisé » (Moïse 2002 : 53). Compte tenu du fait que *Les cahiers d'Esther* racontent l'histoire d'une jeune fille et *L'Arabe du futur* celle d'un jeune homme, cette observation peut s'avérer pertinente au fil de notre analyse.

Dans une approche plus récente, Grutschus/Kern (2021) ont entrepris une étude d'*Astérix* et de *Titeuf* relevant des différences considérables par rapport à la négation. Au sein de leur corpus d'*Astérix*, le taux de réalisation du *ne* correspond à 95 %, alors que le tome de *Titeuf* montre un taux de réalisation de 15 %. En s'appuyant sur les travaux d'Armstrong/Smith (2002), elles ont conclu que l'oralité dans *Titeuf* se rapprochait plus de l'oralité authentique que celle dans *Astérix* (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 209). Le taux de réalisation étant si élevé dans *Astérix*, Grutschus/Kern (2021) n'ont analysé que les facteurs linguistiques importants dans *Titeuf*. Elles ont conclu que les sujets clitiques, les contextes disloqués, les séquences préformées et le forclusif *pas* favorisaient l'omission du *ne*, tandis que le forclusif *que* en favorisait la réalisation. Dans leur corpus de *Titeuf*, les personnages plus âgés retiennent le *ne* alors que les enfants l'omettent régulièrement (*cf.* Grutschus/Kern 2021 : 209*sq*).

4. Méthode

4.1 Corpus

Le corpus de cette étude a été constitué afin de tester l'influence de l'âge et du sexe des personnages sur la réalisation du *ne*. Dans *Les cahiers d'Esther : 5 : Histoires de mes 14 ans* et *L'Arabe du futur : une jeunesse au Moyen-Orient : 4 : (1987-1992)*, les personnages principaux sont des adolescent.e.s, un garçon et une fille, qui ont à peu près le même âge (environ 13 ans). Cela permettra de corroborer ou de falsifier l'hypothèse 2. Comme les deux personnages fréquentent leurs pairs à l'école et interagissent avec des adultes (p. ex. leurs parents), il se trouve de nombreux points de comparaison pour tirer des conclusions par rapport à l'hypothèse 1.

Un inconvénient majeur du corpus choisi est que ni le nombre de pages ni celui de vignettes par page ne sont identiques dans les deux BD. Pour cette raison, l'analyse se fondera sur le nombre de vignettes dans le tome des *Cahiers d'Esther*, qui contient moins de pages que *L'Arabe du futur*. Dans *L'Arabe du futur*, le comptage des vignettes se fera à partir du chapitre 24 parce que l'année 1991 y est mentionnée. Cette date confirme que le personnage principal a bien 13 ans à ce moment-là et, par conséquent, qu'il a le même âge qu'Esther, qui ne fête son 14ème anniversaire qu'à la fin de la première moitié de l'album *Les cahiers d'Esther : 5 : Histoires de mes 14 ans*.

Un autre obstacle qui se présente est la classification des personnages dans les catégories *jeunes* et *adultes*. Naturellement, tous les traits plutôt typiques pour le langage des jeunes, par exemple des emprunts à des langues étrangères tel que *businesser* 'faire des affaires frauduleuses' et l'emploi des marqueurs discursifs comme *wesh* (*cf.* Gadet 2017 : 34s*q* et Bedijs 2015 : 302*ssq*), ne seront pas présents dans le corpus puisque le langage des personnages jeunes dans *Les cahiers d'Esther* et *L'Arabe du futur* n'est qu'une imitation de l'oralité et l'auteur doit considérer la lisibilité du texte. Toutefois, les personnages du corpus choisi reprennent encore des rôles traditionnels qui sont associés soit à la jeunesse, soit à l'âge adulte (p. ex. *le fils*, *la mère* ou *l'amie d'école*). Ces rôles sont clairement représentés au niveau visuel (p. ex. la taille ou les boutons de puberté). Pour cette raison, la catégorisation s'appuiera fortement sur l'apparence physique des personnages.

4.2 Approche d'analyse

Pour obtenir des résultats significatifs dans cette recherche, l'analyse consistera à compter toutes les occurrences de différentes formes de négation en tenant compte de la (non-)réalisation du *ne* et à les classer d'après des facteurs internes et externes. L'âge (jeunes – adultes), le sexe (masculin – féminin) et le type de discours ont été choisis comme facteurs externes. Afin de localiser les types

de discours dans le continuum de Koch/Oesterreicher, nous nous appuyons sur les paramètres suivants : l'âge des personnages, la (non-)présence d'une figure d'autorité (p. ex. une conversation entres jeunes en présence du père ou sans la présence du père) et la distinction public-privé. Par rapport aux facteurs internes, l'intérêt réside dans le type de forclusif, le type de sujet aussi bien que dans les expressions figées (*chunks*) qui favorisent l'omission du *ne*. Ces facteurs permettront d'établir une comparaison entre les résultats de notre analyse et celles d'autres études portant aussi bien sur les bandes dessinées que sur le français parlé (Ashby 1981 et 2001, Coveney ²2002 et Armstrong/Smith 2002).

À ce stade, il convient de noter que les travaux d'Ashby (1976 et 1981) et de Coveney (²2002) ont exclu toutes les constructions ayant *on* comme sujet s'il suivait une voyelle parce qu'une distinction systématique entre la liaison et la représentation du *ne* leur paraissait impossible (*cf.* Coveney ²2002 : 66). Comme cet article traite de l'oralité simulée, ce problème ne se pose pas (le médium graphique permet une distinction claire entre <on n'a pas> et <on a pas>) et ces constructions seront également comptées.

Toutefois, certaines occurrences du *ne* devraient être exclues également ici. Cela concerne les occurrences du *ne* dans des expressions telles que *n'importe quoi* ou *n'empêche* parce qu'il est douteux qu'elles expriment encore une négation en français contemporain (*cf.* Coveney ²2002 : 67) et, bien évidemment, le *ne* 'explétif'. Au cas où elle serait employée en tant que synonyme de *beaucoup*, la collocation *pas mal* ne fera pas partie des données non plus. Cela vaut également pour d'autres collocations de ce type (p. ex. *pas cher*).

5. Résultats

Dans cette section, il est question de présenter et de comparer les résultats les plus pertinents des analyses des *Cahiers d'Esther* et de *L'Arabe du futur*. Pour cette raison, les tableaux utilisés ici ont été réduits aux éléments qui se produisent au moins deux fois.

Ce qui saute immédiatement aux yeux lorsque nous comparons les deux bandes dessinées, c'est que le nombre des négations réalisées dans *Les cahiers d'Esther* (305) dépasse largement celui de *L'arabe du futur* (142). En revanche, le *ne* s'utilise plus souvent dans *L'Arabe du futur* (88) que dans *Les cahiers d'Esther* (54). Il en résulte des taux de réalisation fort divergents, respectivement de 17,7 % et 62 %.

5.1 Facteurs internes : sujet

Dans les deux bandes dessinées, *qui*, *on* et *il* impersonnel favorisent la réalisation du *ne*. Les négations à l'infinitif ou à l'impératif (désignées par Ø car sans sujet

ouvertement exprimé) sont souvent bipartites dans *L'Arabe du futur*. Dans *Les cahiers d'Esther*, le taux est moins élevé, mais atteint tout de même presque 30 %. Les syntagmes nominaux entraînent assez souvent une négation bipartite dans *Les cahiers d'Esther*, ce qui n'est pas le cas dans *L'Arabe du futur*. En retour, le taux de réalisation de 57,1 % après *je* que nous trouvons dans *L'Arabe de futur* est beaucoup plus élevé que la fréquence attestée dans *Les cahiers d'Esther* (8,1 %). La non-réalisation du sujet tend à favoriser l'absence du *ne* dans les deux bandes dessinées. En outre, le *ne* n'apparaît guère quand le sujet est *ça* ou *ce*.

	Les cahiers d'Esther			***L'Arabe du futur***		
Sujet	Réalisations possibles du *ne*	Fréquence absolue	Fréquence relative en %	Réalisations possibles du *ne*	Fréquence absolue	Fréquence relative en %
syntagme nominal	18	6	33,3 %	21	2	9,5 %
Ø	44	13	29,5 %	19	14	73,7 %
sujet omis	16	1	6,2 %	6	0	0 %
je	111	9	8,1 %	42	24	57,1 %
tu	9	1	11,1 %	12	5	41,7 %
il	7	1	14,2 %	8	5	62,5 %
elle	15	2	13,3 %	5	4	80 %
vous	7	3	42,8 %	3	1	33,3 %
ils	12	1	8,3 %	2	1	50 %
on	19	5	26,3 %	5	3	60 %
il impersonnel	5	3	60%	6	6	100 %
ça	11	1	9,1 %	2	0	0 %
ceci	2	2	100 %	0	0	0 %
qui	11	4	36,4 %	3	3	100 %
ce	16	0	0 %	5	0	0 %

Tab. 3 : Facteurs internes : sujet.

5.2 Facteurs internes : forclusif

La réalisation du *ne* est plus fréquente devant *plus*, *rien* et *personne* dans les deux bandes dessinées. Le forclusif *aucun.e.s* s'ajoute encore à la liste des éléments favorables dans *L'Arabe du futur*. Dans *Les cahiers d'Esther*, le forclusif *pas* est bien plus fréquent que les autres et apparaît très souvent sans *ne*. Ce forclusif est aussi celui qui est réalisé le plus souvent dans *L'Arabe du futur*. Dans cette bande dessinée, il est accompagné du *ne* dans 54,2 % des cas, ce qui semble beaucoup, pourtant, en comparaison avec les taux d'autres forclusifs, ce taux est relativement bas. Les taux de réalisation du *ne* devant le forclusif *que* restent assez bas : 20 % dans *Les cahiers d'Esther* et 33,3 % dans *L'Arabe du futur*. Par conséquent, nous pouvons constater que, dans l'ensemble, les forclusifs *pas* et *que* rendent la réalisation du *ne* moins probable. Un chiffre qui saute aux yeux dans *Les cahiers d'Esther* est le taux de réalisation faible de 7,4 % devant *jamais*, qui diverge fortement du taux élevé de 73,3 % dans *L'Arabe du futur*. Encore plus surprenante est l'occurrence de la troisième forme de la négation, celle qui n'est constituée que du *ne*, dans *L'Arabe du futur* (« Ma mère ne cessait d'accuser mon père de ne rien payer pour ses enfants », Sattouf 2018 : 261).

	Les cahiers d'Esther			***L'Arabe du futur***		
Forclusif	Réalisations possibles du *ne*	Fréquence absolue	Fréquence relative en %	Réalisations possibles du *ne*	Fréquence absolue	Fréquence relative en %
pas	210	28	13,3 %	72	39	54,2 %
plus	23	7	26,9 %	22	19	86,4 %
jamais	24	2	7,4 %	15	11	73,3 %
rien	16	6	37,5 %	12	6	50 %
que	10	2	20 %	6	2	33,3 %
personne	10	4	40 %	6	4	66,6 %
aucun.e.s	1	1	100 %	6	6	100 %

Tab. 4 : Facteurs internes : forclusif.

5.3 Facteurs internes : construction figée

Le tableau 3 nous montre une haute fréquence du pronom *je*, toutefois, le taux de réalisation du *ne* est très bas après ce pronom. La raison en est l'apparence

fréquente du *je* dans la construction figée *chais pas* (34), qui s'utilise plus souvent que *je sais pas* (9) et *je ne sais pas* (1) et qui remplit différentes fonctions. La construction figée *chais pas* termine des énumérations (a), renforce des propos chargés d'émotion (b), garde sa signification littérale (c) ou s'insère en tant qu'interjection (d).

(2)
(a) Au distributeur d'à côté, y avait un Anglais ou un Américain ou chais pas […] (Sattouf 2020 : 16)
(b) J'ESPÈRE QU'IL A PAS CRU QUE JE ME MOQUAIS DE LUI OU CHAIS PAS ! (Sattouf 2020 : 15)
(c) Là ça va mais chais pas ce ki va se passer. (Sattouf 2020 : 42)
(d) Je me suis réveillée trop honteuse ou chais pas, résultat, je me suis regardée […] (Sattouf 2020 : 10)

Une autre construction intéressante est *il (n')y a pas* ou bien *y a pas* puisque la réalisation du *ne* dépend de la présence du *il*. Si le *il* impersonnel est présent, il est fort probable qu'un *ne* le suit (*cf.* Figure 7 et 8). La même règle s'applique à *il (ne) faut pas*. Les omissions du *ne* devant les constructions contenant le verbe *vouloir* (p. ex. *vous voulez*, *je veux*, *tu veux*, *elle veut*, *il voulait*, *elle lui en voulait*) sont encore plus régulières. Aucun *ne* n'est réalisé devant *vouloir*. Cela vaut aussi bien pour *Les cahiers d'Esther* que pour *L'Arabe du futur*. *C'est pas* et *c'était pas* mènent aussi toujours à l'omission du *ne*. Dans *L'Arabe du futur*, un personnage parle avec un accent syrien et pour cela la construction *c'est pas* est remplacée par le phonogramme *Ci pas*. Cela n'empêche toutefois pas l'omission du *ne*.

5.4 Facteurs externes : âge, sexe, type de discours

Après ce bref résumé des résultats concernant les facteurs internes, tournons-nous maintenant vers les facteurs externes. Étonnamment, le premier facteur, l'âge, semble ne pas jouer un rôle important dans *Les cahiers d'Esther* puisque la fréquence relative du *ne* chez les jeunes est presque identique à celle chez les adultes. Pourtant, on arrive seulement à ce résultat si on compte aussi les occurrences dans la narration du personnage principal, Esther. Si on se restreint à la parole directe dans les bulles, le taux de réalisation chez les jeunes s'avère beaucoup plus bas (*cf.* les chiffres entre parenthèse). Dans le cas de *L'Arabe du futur*, la différence entre les jeunes et les adultes est plus nette, mais le résultat n'est pas moins surprenant. La fréquence relative étant de 88,2 %, le *ne* apparaît plus souvent dans le langage des jeunes. Certes, de nombreuses réalisations du *ne* dans le groupe *jeune* peuvent être attribuées à la narration, mais la

comparaison entre les différents types de dialogue nous montre que les jeunes réalisent le *ne* aussi régulièrement dans les situations d'immédiat communicatif que dans celles de distance communicative. Le nombre de réalisations élevé dans la catégorie *privé/avec autorité/adultes & jeunes* (Tableau 6) tire son origine des discours de Qamar, la cousine syrienne du protagoniste caractérisée par sa dévotion religieuse. Ce personnage n'omet le *ne* qu'une seule fois. Au cours des conversations entre personnages appartenant à la catégorie des adultes, le *ne* ne s'observe que rarement. Toutefois, nous constatons une légère hausse liée aux situations communicatives publiques, qui est due à un discours religieux du père de Riad. La présence d'une figure d'autorité, telle qu'un policier, ne semble pas exercer d'influence sur la réalisation du *ne*. Dans *Les cahiers d'Esther*, c'est bien le contraire. Quand il s'agit d'un échange entre jeunes ou entre jeunes et adultes, le taux de réalisation du *ne* est assez faible avec respectivement une seule réalisation. Dans les conversations privées entre adultes pourtant, le *ne* est réalisé dans trois cas sur sept si une figure d'autorité est présente.

Quant au troisième facteur externe, le sexe, nous voyons une fois encore des résultats très différents. Dans *Les cahiers d'Esther*, ce sont les femmes qui réalisent le *ne* le plus souvent (hommes : 3,2 % , femmes : 14,3 %). Les réalisations du *ne* trouvées dans les cartouches ne changent guère le ratio. Dans *L'Arabe du futur*, les hommes réalisent le *ne* beaucoup plus souvent, mais une fois que nous déduisons les *ne* du narrateur, les taux de réalisation sont presque en équilibre (hommes : 34,9 % , femmes : 30,3 %).

		Les cahiers d'Esther			***L'Arabe du futur***		
Facteur	Groupe	Réalisations possibles du *ne*	Fréquence absolue	Fréquence relative en %	Réalisations possibles du *ne*	Fréquence absolue	Fréquence relative en %
Âge	Jeunes	282 (43)	50 (2)	17,8 % (4,6 %)	85 (19)	75 (12)	88,2 % (63,1 %)
	Adultes	23	4	17,4 %	57	13	22,8 %
Sexe	Hommes	31	1	3,2 %	109 (43)	78 (15)	71,5 % (34,9 %)
	Femmes	274 (35)	53 (5)	19,3 % (14,3 %)	33	10	30,3 %

Tab. 5 : Facteurs externes : âge et sexe.

	Les cahiers d'Esther			***L'Arabe du futur***		
	Adultes	Adultes & Jeunes	Jeunes	Adultes	Adultes & Jeunes	Jeunes
Privé sans autorité	0	0	0	1	2	2
Privé avec autorité	3	1	0	1	7	3
Public sans autorité	0	0	1	3	0	3
Public avec autorité	0	0	0	0	2	1
Narra-tion	49 (20,41 %)			63 (95,40 %)		

Tab. 6 : Fréquence absolue du *ne* dans différents types de discours.

6. Discussion

Comme l'ont déjà constaté Grutschus/Kern (2021 : 209*sq*) au cours de leur étude de la négation de *Titeuf*, nous notons aussi que les sujets clitiques, les constructions fréquentes et le forclusif *pas* favorisent l'omission du *ne*. Nos résultats concordent également avec les études d'Ashby (1981 et 2001), de Coveney (²2002), d'Armstrong/Smith (2002) et de Meisner (2016). Par exemple, le sujet clitique *ce* cause l'omission du *ne* ; *qui* pour sa part provoque l'effet contraire. Ni dans *L'Arabe du futur* ni dans *Les cahiers d'Esther*, le *ne* n'est réalisé après *ce*. Dans l'étude de Coveney (²2002 : 73), un faible taux de réalisation de 2,3 % est indiqué. Les taux de réalisation après *qui* sont de 36,4 % et de 100 % dans les bandes dessinées, Coveney (²2002 : 73) rapporte 44,3 % et Armstrong/Smith (2002 : 35) 96,7 % et 88,7 %. D'autres points en commun sont le haut taux de réalisation après un syntagme nominal, que nous trouvons dans *Les cahiers d'Esther*, dans le corpus de Coveney (²2002 : 73) et dans celui d'Ashby (1981 : 679). *L'Arabe du futur* surprend par rapport à ce facteur. En revanche, le taux de réalisation devant un infinitif ou un impératif semble plus réaliste dans *L'Arabe du futur* (73,7 %), car il se rapproche davantage des 62,5 % de Coveney (²2002 : 73) et des 98,9 % et 93,6 % d'Armstrong/Smith (2002 : 35).

La supposition que le forclusif *pas* tend à favoriser l'absence du *ne* à l'oral est soutenue par Ashby (1981 : 678), Coveney ([2]2002 : 76) et Armstrong/Smith (2002 : 36). Que cela vaille aussi pour l'oralité mise en scène dans les bandes dessinées confirment les analyses de Merger (2015 : s.p), de Grutschus/Kern (2021 : 209*sq*) et aussi la nôtre. Toutefois, les taux de réalisation devant *que* (20 % et 33,3 %) et *jamais* (7,4 %) que nous avons constatés constituent une très grande contradiction avec les études du français oral qui désignent *que* comme un de facteurs fortement favorables à la réalisation du *ne* (*cf.* Ashby 1981 : 678, Coveney [2]2002 : 76 et Armstrong/Smith 2002 : 36). Cependant, Grutschus/Kern (2021 : 210) observent également un taux d'omission de 67 % devant *que*. Il se peut alors qu'il s'agisse d'une caractéristique de l'oralité mise en scène qui ne connaît ni le caractère éphémère de l'oral ni de prononciation indistincte. L'ambiguïté involontaire est moins probable si le *que* figure noir sur blanc. Le forclusif *jamais* n'entraîne pas de taux atypique dans les autres corpus et, en conséquence, nous considérons le taux de réalisation dans *L'Arabe du futur* une exception.

En ce qui concerne la réalisation du *ne* dans les constructions figées, les phénomènes observés dans notre corpus reflètent en principe les constatations faites dans les études sur le français oral. Les constructions figées *je (ne) sais pas* et *ce (n')est pas* apparaissent plus souvent sans *ne*, et *il (n')y a* et *il (ne) faut pas* perdent le *ne* si le *il* impersonnel est omis. Le haut taux de réalisation du *ne* dans la construction *je (ne) veux pas* noté par Coveney ([2]2002 : 81) ne peut pas être confirmé dans notre corpus. Cependant, il convient de se rappeler que Coveney ([2]2002) ne propose pas d'explication pour ce résultat et que ce taux ne se reproduit ni dans les corpus d'Ashby (1981 et 2001) ni dans ceux d'Armstrong/Smith (2002).

À la question de savoir si la (non-)réalisation du *ne* est liée à la jeunesse d'un personnage, nous obtenons des réponses différentes. Les études de l'oral nous montrent que les jeunes réalisent le *ne* moins souvent, et cela est aussi le cas dans *Les cahiers d'Esther* si nous ignorons la narration, qui cause un déséquilibre par rapport aux réalisations absolues. Quant à *L'Arabe du futur*, il n'importe pas autant de tenir compte de la narration parce que les chiffres du groupe *jeune* restent exorbitants. Il semble que l'omission du *ne* ne sert pas à marquer le langage des personnages jeunes dans *L'Arabe du futur*. Toutefois, il se peut qu'elle démarque un autre groupe social, par exemple, le côté libéral des Français.e.s qui s'oppose au côté conservateur des Syrien.ne.s. Pensons à l'analyse de Quinquis (2004), qui a montré que la réalisation du *ne* représentait un trait du langage bourgeois. Le taux de réalisation de Qamar et le monologue du père pourraient indiquer une telle corrélation.

Le dernier facteur, le sexe des personnages, affecte la (non-)réalisation également de différentes façons. Les résultats issus de l'analyse des *Cahiers d'Esther* affirment ce que Merger (2015) a déjà noté par rapport à *Titeuf*. Les personnages masculins parlent d'une manière inhibée, ce qui se fait au détriment des clitiques et par conséquent du *ne*. Nous voyons cela très clairement dans le langage du père et du frère d'Esther. *L'Arabe du futur* reflète plutôt les déductions d'Ashby (2001) : les femmes omettent le *ne* plus souvent. Toutefois, les écarts ne sont pas si grands et les personnages ne forment pas de groupes homogènes. Dans *L'Arabe du futur*, Qamar réalise le *ne* quasi toujours, tandis que la mère du protagoniste l'omet souvent. Les négations bipartites réalisées par les personnages féminins dans *Les cahiers d'Esther* s'expliquent par le fait que la mère d'Esther parle à une cliente au travail, alors que le père n'est jamais montré dans une telle situation communicative. Comme le montre le tableau 6, le *ne* se réalise plus souvent dans les discours de la catégorie *privé/avec autorité/adultes*. Nous en conclurons que le sexe ne joue pas de rôle décisif pour la réalisation du *ne* ni dans le volume des *Cahiers d'Esther* ni dans celui de *L'Arabe du futur*.

7. Conclusion

En guise de conclusion, revenons à nos quatre hypothèses.

Hypothèse 1 : la réalisation du *ne* dépend de la situation. Dans les situations de l'immédiat communicatif, le *ne* tend à tomber alors qu'il tend à être réalisé dans les situations de distance communicative.
Cette hypothèse peut être réfutée. Dans *L'Arabe du futur*, les taux de réalisation restent assez stables malgré les changements de distance communicative (p. ex. la mère – le fils, la mère – le père, la mère – le médecin) et les taux légèrement élevés s'expliquent par des phénomènes isolés. Dans *Les cahiers d'Esther*, la distance communicative semble jouer un rôle dans le contexte professionnel lorsqu'un personnage possède plus d'autorité que l'autre. Toutefois, le taux de réalisation est fort bas dans l'ensemble et le *ne* est omis dans d'autres situations de distance communicative (p. ex. la mère – une vieille femme).

Hypothèse 2 : l'âge et le sexe du personnage influencent le nombre de réalisations du *ne* : les personnages jeunes et/ou masculins réalisent le *ne* moins souvent.
L'âge est un facteur important et, dans *Les cahiers d'Esther*, les jeunes omettent le *ne* plus souvent que les adultes. Dans *L'Arabe du futur*, c'est tout le contraire et ce sont les adultes qui réalisent le *ne* moins souvent. Par conséquent, cet aspect de l'hypothèse ne vaut que pour *Les cahiers d'Esther*. Quant au sexe des

personnages, l'hypothèse peut aussi être réfutée parce qu'elle ne reflète que les données tirées des *Cahiers d'Esther*. Dans *L'Arabe du futur*, les taux sont plutôt équilibrés avec un taux de réalisation un peu plus élevé chez les hommes. Dans l'ensemble, nous n'avons pas pu dégager de tendances générales liées au sexe du personnage.

Hypothèse 3 : en pourcentages, le *ne* est plus souvent réalisé devant les forclusifs *jamais, rien, plus, personne, que* et *aucuns.e.s* qu'après le forclusif *pas*.
Les résultats de notre analyse soutiennent cette hypothèse très clairement (*cf.* Tableau 4).

Hypothèse 4 : il n'y a pas de différence entre le comportement du *ne* dans *Les cahiers d'Esther* et celui du *ne* dans *L'Arabe du futur*. L'auteur reste fidèle à son style.
Cette hypothèse est également falsifiée par notre étude de corpus. Certes, nous avons trouvé des similarités concernant les facteurs internes (p. ex. le sujet *ce* ou le forclusif *pas*), mais nous avons aussi observé des différences importantes (p. ex. le forclusif *jamais* et l'emploi excessif de *chais pas* dans *Les cahiers d'Esther*). Les chiffres des facteurs externes ne se ressemblent pas non plus.

Nous pouvons conclure de ce qui précède que la distance communicative n'influence pas autant la réalisation du *ne* dans les bandes dessinées *Les cahiers d'Esther* et *L'Arabe du futur* de Riad Sattouf que nous avons examinées. Il semble que l'omission du *ne* est traitée comme une caractéristique de personnage tel qu'un attribut physique qui ne change guère. En outre, la (non-)réalisation du *ne* caractérise dans une certaine mesure les différents groupes d'âge dans *Les cahiers d'Esther* : les adultes réalisent le *ne*, les jeunes l'omettent. Dans *L'Arabe du futur*, la (non-)réalisation du *ne* distingue aussi les jeunes des adultes, mais ce facteur se manifeste d'une manière inverse à celle des *Cahiers d'Esther* et de l'oralité authentique. Il est donc probable que ce soit le fruit du hasard et que ces réalisations peuvent être attribuées à un facteur que nous n'avons pas examiné. Notre corpus suggère une corrélation entre la réalisation du *ne* et les personnages conservateurs et/ou croyants puisque Qarma, le personnage qui réalise le *ne* le plus souvent, se caractérise par son conservatisme et sa dévotion. De même, le père, qui omet le *ne* normalement, le réalise lors de son discours religieux. Quant aux facteurs internes, l'oralité mise en scène dans les deux bandes dessinées se rapproche de l'oralité authentique.

Au cours de l'évaluation des données, quelques points faibles de la méthode choisie se sont révélés. L'évaluation des situations communicatives exigerait un corpus plus grand que le nôtre parce que les personnages de bandes dessinées se

déplacent rapidement et très souvent d'un lieu à un autre et dans bien des cas, ils n'y reviennent plus jamais. Par exemple, la mère d'Esther ne va au travail qu'une fois, alors que son père n'y va jamais. Pour permettre une démarche comparative, les contextes devraient se reproduire, ce qui n'arrive que rarement dans un seul volume.

Un deuxième point qui prête à critique concerne l'inclusion des énoncés dans les cartouches. Il s'est avéré défavorable de les inclure même si les narrateur.rice.s s'identifient aux personnages principaux. Dans des études complémentaires, il serait recommandable d'utiliser plusieurs volumes des séries analysées et de traiter à part les passages narratifs. Ainsi, l'analyse apporterait plus de données venant d'autres personnages et il s'établirait un équilibre. D'autres aspects qui mériteraient d'être examinés plus en détail dans une autre étude sont l'omission du *ne* en tant que marquage pour les personnages d'origine française et le rôle du discours religieux dans *L'Arabe du futur*.

Bibliographie

Corpus

Sattouf, Riad (2018) : *L'Arabe du futur : une jeunesse au Moyen-Orient : 4 : (1987–1992)*, Paris : Allary éditions.

Sattouf, Riad (2020) : *Les cahiers d'Esther : 5 : Histoires de mes 14 ans*, Paris : Allary éditions.

Références

Armstrong, Nigel / Smith, Alan (2002) : « The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne* », in : *Journal of French Language Studies* 12(1), 23–41.

Ashby, William J. (1976) : « The loss of the negative morpheme *ne* in Parisian French », in : *Lingua* 39, 119–137.

Ashby, William J. (1981) : « The loss of the negative particle *ne* in French. A syntactic change in progress », in : *Language* 57, 674–687.

Ashby, William J. (2001) : « Un nouveau regard sur la chute du *ne* en français parlé tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours ? », in : *French Language Studies* 11, 1–22.

Bedijs, Kristina (2015) : « Langue et générations : le langage des jeunes », (05.10.2015), in : Bedijs, Kristina : *Manuel de linguistique française,* 293–313, 10.1515/9783110302219-015 (18.06.2021).

Blank, Andreas (1991) : *Literarisierung von Mündlichkeit : Louis-Ferdinand Céline und Raymond Queneau*, Tübingen : Narr (= *ScriptOralia* 33).

Blattner, Géraldine / Williams Lawrence (2011) : « The Variable Use of the French Negation Particle *ne* in Synchronous Electronic Discourse: A Variationist Study in

Apparent Time », in : *Langage et société* 138(4), 109–129. http://dx.doi.org/10.3917/ls.138.0109 (18.06.2021).
Chénetier-Alev, Marion (2010) : *L'Oralité dans le théâtre contemporain : Herbert Achternbusch, Pierre Guyotat, Valère Novarina, Jon Fosse, Daniel Danis, Sarah Kane*, Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
Coveney, Aidan [2](2002) : *Variability in spoken French : a sociolinguistic study of interrogation and negation*, Bristol et al. : Elm Bank.
Coseriu, Eugenio [2](1981) : *Textlinguistik. Eine Einführung*, édité par Jörn Albrecht, Tübingen : Narr (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 109).
Culbertson, Jennifer (2010) : « Convergent evidence for categorical change in French : from subject clitic to agreement marker », in : *Language* 86, 85–132.
Donaldson, Bryan (2018) : « Diachronie de la négation phrastique en français : apports d'une approche sociohistorique », dans : *Revue canadienne de linguistique* 63(2), 221–241, http://dx.doi.org/10.1017/cnj.2017.46 (04.10.2021).
Doré, Antoine (2017) : « L'oralité : un référentiel de théâtralité chez les auteurs dramatiques contemporains », in : *Acta Litt&Arts* 4 [en ligne], http://ouvroir-litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/revues/actalittarts/217-l-oralite-un-referentiel-de-theatralite-chez-les-auteurs-dramatiques-contemporains#ftn6 (27.09.2021).
Dufter, Andreas / Stark, Elisabeth (2007) : « La linguistique variationnelle et les changements linguistiques 'mal compris' : le cas du ne de négation. », in : Combettes, Bernard / Marchello-Nizia, Christiane (eds.) : *Études sur le changement linguistique en français*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 115–128.
Dürscheid, Christa (2003) : « Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme », in : *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 37–56.
Fonseca-Greber, Bonnie (2007) : « The Emergence of Emphatic *ne* in Conversational Swiss French », in : *Journal of French Language Studies* 17(03), 249–275, http://dx.doi.org/10.1017/S0959269507002992 (18.06.2021).
Gadet, Françoise (ed.) (2017) : *Les parlers jeunes dans l'Ile-de-France multiculturelle*, Paris : Ophrys.
Glaude, Benoît (2019) : *La bande dialoguée. Une histoire des dialogues de bande dessinée (1830-1960)*, Tours : Presses Universitaires François-Rabelais.
Goetsch, Paul (1985) : « Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen », in : *Poetica : Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft* 17, 202–218.
Goffman, Erving [7](1983) : *Wir alle spielen Theater : Die Selbstdarstellung im Alltag*, München/Zürich : Piper.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans Astérix et Titeuf », in : *Journal of French Language Studies* 31, 192–215.
Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian (2020) : « A propos du langage de la bande dessinée : Le rôle innovateur des traductions françaises de Prince Valiant (Prince Vaillant) et Popeye (Mathurin) dans les années 1930 », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité : la langue française dans les médias audio-visuels du XIXe au XXIe siècle*, Berlin : LIT, 39–344.
Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf [2](2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania : Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin et al. : de Gruyter.
Larrivée, Pierre (2010) : « The pragmatic motifs of the Jespersen cycle : Default, activation, and the history of negation in French », in : *Lingua* 120(9), 2240–2258, https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.03.001 (04.10.2021).
Larrivée, Pierre / Ramasse, Denise (2016) : *Dimensions stylistique et phonétique de la disparition de 'ne' en français*, http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2485.1601 (18.06.2021).
Mahrer, Rudolf (2017) : *Phonographie* : *La représentation écrite de l'oral en français*, Berlin/Boston : De Gruyter (= *Études de linguistique française* 3).
Massot, Benjamin (2010) : « Le patron diglossique de la variation grammaticale en français », in : *Langue Française* 168, 87–106.
Meisner, Charlotte (2016) : *La variation pluridimensionnelle. Une analyse de la négation en français*, Berne : Peter Lang.
Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée Titeuf entre oralité et écriture », in : *Repères DoRiF* 8. http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=238 (18.06.2021).
Mimran, Olivier : « 'Les Cahiers d'Esther' : 'Le confinement avec ses parents, la vraie Esther a trouvé ça un peu *relou*', confie Riad Sattouf » (11.06.2020), in : *20 minutes*, https://www.20minutes.fr/arts-stars/culture/2796703-20200611-cahiers-esther-confinement-parents-vraie-esther-trouve-ca-peu-relou-confie-riad-sattouf (21.08.2021).
Moïse, Claudine (2002) : « Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? », in : *Ville-École-Intégration Enjeux* 128, 46-60.
Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l'oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Waltraud (ed.) : *Marqueurs de discours, connecteurs, adverbes modaux et particules modales*, Tübingen : Narr.
Pustka, Elissa / Dufter, Andreas / Hornsby, David (2021) : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French Studies* 31(2), 125–130, http://dx.doi.org/10.1017/S0959269521000041.
Quinquis, Stella (2004) : « Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in *Les Frustrés* von Claire Bretécher », Thèse non-publiée, Ruhr-Universität Bochum. https://hss

-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/373/file/diss.pdf (18.06.2021).

Söll, Ludwig / Hausmann, Franz Josef [3](1985) : *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin : Schmidt (= *Grundlagen der Romanistik* 6).

L'oralité mise en scène dans la bande dessinée dans une perspective diachronique : *Tintin* (1929–1976), *Astérix* (1959–) et *Titeuf* (1993–)

Beate Kern

1. Introduction

Même si pour la lectrice et le lecteur d'albums, de romans graphiques ou de mangas la bulle est aujourd'hui inséparablement liée à la bande dessinée, il faut garder à l'esprit qu'elle est – au moins dans sa forme actuelle – un phénomène plutôt récent. Elle ne s'impose de manière systématique qu'à partir des dernières années du XIXe siècle, période qui est souvent considérée comme la naissance de la bande dessinée au sens strict du terme. La marche triomphale du phylactère (terme scientifique pour la bulle) commence avec son emploi innovateur dans le *strip* « The Yellow Kid and his new phonograph » d'Outcault en 1896, qui combine bulle et narration séquentielle picturale. Ce triomphe ne se fait certes pas d'un seul coup, les auteurs des *strips* devant s'habituer peu à peu à ce nouveau mode d'expression (*cf.* Smolderen 2009 : 140–147). Tandis que les *funnies*, c'est-à-dire les premières bandes dessinées américaines plutôt humoristiques, en sont des précurseurs (*cf.* Smolderen 2009 : 147, Knigge 2016 : 4–6, Platthaus 2016 : 181–182), d'autres séries comme *Bécassine* (publiée entre 1905 et 1939 et très populaire en France) se passent encore de la bulle. La première bande dessinée française à l'employer régulièrement est *Zig et Puce* de Saint-Ogan (à partir de 1925) (*cf.* Knigge 2016 : 14).

La bulle est, à côté de la mimique, le moyen pictural par excellence pour suggérer le discours direct oral des personnages de bande dessinée. Au niveau linguistique, ce moyen graphique trouve sa contrepartie dans une mise en scène du langage parlé. Loin d'être exhaustive, la recherche linguistique a présenté diverses études qui ne laissent aucun doute sur le rôle important de l'oralité mise en scène pour la bande dessinée (*cf.* section 2). Certaines bandes dessinées se rapprochent cependant plus de l'oral spontané « authentique » que d'autres qui

n'en reproduisent des éléments que de manière sélective (*cf.* p. ex. Glaude 2018, Meesters 2012, Quinquis 2004, Hafner/Postlep 2020, Grutschus/Kern 2021).

Dans ce contexte, il convient de se demander si la présentation de l'oralité mise en scène varie également en fonction des dates de parution des bandes dessinées. Serait-il possible que l'oralité mise en scène ait dû d'abord s'imposer avec le temps comme son support, la bulle ? Peut-on observer une évolution des marques linguistiques employées dans une perspective diachronique ? Le langage utilisé dans une série d'albums publiée sur une longue période évolue-t-il avec le temps ?

Pour aborder ces questions, l'étude suivante se fonde sur un corpus d'extraits de douze albums appartenant à trois séries de bande dessinée – *Tintin*, *Astérix* et *Titeuf* – qui peuvent se réclamer d'une histoire de publication assez longue et se prêtent ainsi à une analyse des marques de l'oralité au fil du temps. D'ailleurs, les trois séries n'ont pas toutes la même affinité initiale envers le pôle oral. *Tintin*, en particulier, représente une série dont les débuts – les premières aventures paraissent dans le magazine *Le Petit Vingtième*, supplément de jeunesse d'un journal belge d'orientation plutôt conservatrice et catholique – ne favorisent pas l'emploi de structures orales. En même temps s'ouvre un potentiel au moins théorique d'évoluer dans cette direction avec le temps. Avant de nous pencher sur l'analyse des données et de vérifier si ce potentiel a été épuisé, nous résumerons brièvement l'état de la recherche et réunirons les rares éléments sur l'évolution diachronique de la langue des bandes dessinées (*cf.* section 2). S'ensuivra l'explication du cadre théorique de l'analyse qui se fonde sur le modèle de l'immédiat communicatif développé par Koch et Oesterreicher (^{2}2011), qui fournira une grille pour catégoriser les marques linguistiques de l'oralité (*cf.* section 3). Après quelques précisions concernant le corpus et la méthodologie de l'analyse (*cf.* section 4), nous présenterons et discuterons les résultats de celle-ci (*cf.* section 5). Nous nous intéresserons d'une part à l'évolution linguistique de chaque série dans une perspective diachronique et d'autre part à la comparaison des trois séries entre elles.

2. Évolution linguistique de la bande dessinée – un champ peu exploré

En comparaison avec d'autres disciplines s'intéressant au neuvième art (p. ex. lettres, histoire (de l'art), science des médias), la linguistique accuse un certain retard (*cf.* Bramlett 2012 : 1, Pietrini 2012 : 7–8, Glaude 2019 : 45–58), même si elle est actuellement en train de regagner du terrain, comme en témoigne p. ex. le présent ouvrage collectif.

L'un des sujets linguistiques qui ont, au fil des années, suscité un certain intérêt sans pourtant avoir été traités exhaustivement est l'oralité mise en scène dans la bande dessinée. Pour une présentation détaillée de ce champ de recherche, nous renvoyons à la section 9 de l'introduction de cet ouvrage (Pustka 2022) ainsi qu'à l'état de la recherche résumé dans Grutschus/Kern (2021 : 193–195). Sommairement, les différents travaux indiquent pour les différentes bandes dessinées analysées et même pour certains personnages une prédilection plus ou moins prononcée pour différentes marques d'oralité, soulignant ainsi le caractère construit de l'oral mis en scène. Cette prédilection peut même aller jusqu'à un emploi qu'on pourrait qualifier d'emblématique pour un personnage ou une série, p. ex. les segmentations du type *Ils sont fous, ces Romains* ou l'imitation des dialectes et des langues dans *Astérix* (*cf.* Marxgut 1990, 1991, Penndorf 2020 : 346, Grutschus/Kern 2021 : 212), certaines formes verlanisées ou apocopées très fréquentes ou exclusives dans *Agrippine* comme *faiche* ('fait chier'), *lague* ('la gueule') (*cf.* Bollée 1997 : 37, Quinquis 2004 : 175–179) ou la particule de négation *pô* (au lieu de *pas*) de *Titeuf* (*cf.* Merger 2015) (*cf.* aussi ci-dessous et section 5). Cependant, certains aspects manquent pour dresser un panorama plus complet de la représentation de l'oralité dans les bandes dessinées. L'une des lacunes concerne l'évolution diachronique de la langue des bandes dessinées en général et par rapport à l'oralité en particulier.

Dans la mesure où cette question sera au centre de l'analyse suivante et que nous ne disposons que de très peu de références traitant ces problèmes nous inclurons dans le bref compte rendu sur l'état de la recherche suivant également des études qui ne se réfèrent pas au français ou qui concernent plutôt la variation régionale, sociale ou situationnelle au moins liée à l'oralité et à l'immédiat communicatif au sens large (*cf.* section 3).

Pietrini (2009) se réfère aux traductions des bandes dessinées de Disney vers l'italien. Ses conclusions montrent très clairement l'évolution de la langue dans son corpus, témoignant entre autres de transformations diachroniques par rapport aux formes d'adresse nominales ou aux formules de salutation (*cf.* Pietrini 2009 : 73–91). Dans une perspective complémentaire, Pietrini (2009 : 387–389) reconnaît également le potentiel innovateur de la bande dessinée pour la formation de l'italien informel.

L'analyse de Meesters (2012) ne traite pas non plus le français, mais la variété régionale du néerlandais parlée en Flandres dans une perspective diachronique. Il examine deux séries de bandes dessinées, *Suske en Wiske* et *Jommeke*, chacune ayant un fort ancrage régional flamand et une longue histoire de publication (depuis les années 1950). En choisissant quatre années (1955/1959, 1975, 1995, 2010), il est en mesure d'enregistrer des changements diachroniques quant au

lexique et aux structures grammaticales régionalement marqués. L'étude de Meesters (2012) nous intéresse particulièrement, car il propose par sa démarche une méthodologie rigoureuse pour l'analyse diachronique de la bande dessinée (Meesters 2012 : 169–173).

Tout comme Pietrini (2009), Hafner et Postlep (2020) se réfèrent également à des traductions d'éditions originales anglaises, mais, dans ce cas-ci, vers le français. Les deux bandes dessinées analysées, *Prince Valiant* (traduction de 1937/38) et *Popeye* (traduction de 1938), se situent dans la période de l'entre-deux-guerres et parviennent à reproduire les stéréotypes langagiers présents dans les originaux anglais de manière adéquate, tout en se démarquant des textes anglais. Alors que pour *Prince Valiant*, la traduction imite la tradition discursive du Moyen Âge au moyen d'un style archaïsant relevant de la distance communicative, *Popeye* se situe plutôt au pôle de l'immédiat communicatif et de l'oralité mise en scène, comprenant des marquages sociaux et situationnels du sous-standard et du langage des matelots. Ainsi, le langage stéréotypé des deux bandes dessinées crée un effet de « marque » et peut même, selon Hafner et Postlep (2020 : 338), avoir des répercussions sur les locuteur.rice.s : « Si d'un point de vue variationnel, il [le 'langage de la BD'] se trouve être très hétérogène, sa fonction catalysante pour le changement linguistique ne doit pas être sous-estimée. »

Une période antérieure est examinée par Glaude (2018). Il considère que les développements langagiers dans les histoires illustrées avant et durant la Grande Guerre auraient d'une certaine manière tracé le sillage de la sonorisation et de l'oralisation dans la bande dessinée francophone. Même si la langue utilisée dans les hebdomadaires illustrés comme *L'Épatant* (1908–1939) ou *Les Belles Images* (1904–1936) reste plutôt conservatrice, Glaude (2018 : 75) détecte dans *L'Épatant* « [d]es textes présentant un style oralisé se trouv[a]nt néanmoins à des pages stratégiques », dont *Les Pieds Nickelés* de Louis Forton (à partir de 1908), histoires en images racontant la vie de trois petits escrocs. Elles ne comprennent pourtant qu'un « usage limité du style oralisé » (Glaude 2018 : 84) (lexique argotique, argot des tranchées, emploi d'un français familier, formes d'adresse). Néanmoins, toujours selon Glaude (2018 : 87), il reste « évident que le style des légendes des *Pieds Nickelés* s'oppose au style littéraire et standardisé des textes de la bande dessinée bourgeoise de l'époque ». Cela suffit d'un côté pour provoquer une critique sévère et de l'autre pour attirer l'admiration des garçons, public cible de la série. Parmi ces derniers se trouvaient des personnes comme Raymond Queneau ou Georges Remi, plus connu sous le pseudonyme d'Hergé. Le futur auteur de *Tintin* témoignera plus tard lui-même de l'influence que la série eut sur lui (*cf.* Glaude 2018 : 82–84).

Pour mieux comprendre ces timides débuts de l'oralisation, il faut par ailleurs considérer l'évolution de l'élément textuel dans la bande dessinée. Smolderen (2009 : 137–147) voit l'un des premiers précurseurs de la bulle dans les rouleaux figurant dans des tableaux ou sculptures médiévaux. Ceux-ci avaient pour fonction la présentation des caractères mis en scène. Plus étroitement liée à la bande dessinée, la satire graphique fait également recours à la « self-presentation function » (Smolderen 2009 : 139) des parties textuelles désignées par Smolderen comme *labels* ou *emblèmes*. Cette fonction implique pourtant un « emblematic freeze » résultant dans des « snapshots of suspended action » (Smolderen 2009 : 141) qu'on peut toujours observer, p. ex. dans le *Yellow Kid* d'Outcault avec l'emploi des premières bulles. En même temps, l'invention plus ou moins simultanée du phonographe et du kinétoscope sonne l'avènement de l'ère audiovisuelle venant bouleverser les habitudes de réception qui, si elles nous paraissent toutes naturelles aujourd'hui, ne l'étaient pas à l'époque. Cela explique aussi pourquoi l'usage de la bulle dans un sens dialogique et l'oralisation de la langue ne s'établissent qu'avec le temps et ne s'éloignent que peu à peu de l'intemporalité et des *labels*. Il n'est donc pas surprenant que, surtout dans les premières bulles, l'on puisse toujours saisir une fonction de *leitmotiv* : la langue emblématique tend à caractériser les personnages parlants (*cf.* Smolderen 2009 : 147) et s'oppose, surtout aux débuts de la bulle, à une imitation authentique de l'oral.

On pourrait même soupçonner qu'une telle « verbal/behavioral signature » (Smolderen 2009 : 147) se prolonge et influence l'évolution de l'oralité mise en scène dans beaucoup de séries, même de date plus récente, par la préférence générale pour certaines marques variationnelles ou orales ou par des tics langagiers de certains personnages (*cf.* aussi les études mentionnées ci-dessus). Smolderen (2009 : 147) évoque explicitement le comportement verbal de certains personnages dans *Tintin*, p. ex. les jurons notoires du capitaine Haddock (*cf.* aussi Baetens 2006 : 35–37, 53–57). Nous en verrons d'autres exemples dans notre analyse.

3. Cadre théorique : oralité conceptionnelle et diachronie

Pour l'analyse suivante, il faut surtout tenir compte de trois facteurs concernant l'oralité et leurs implications théoriques et interactions mutuelles. Premièrement, il s'agit d'une mise en scène du langage parlé et non pas d'énoncés authentiques. Deuxièmement, nous nous trouvons devant un cas d'oralité conceptionnelle et non pas médiale. Et troisièmement, nous aborderons l'oralité dans une perspective diachronique.

Pour ce qui est de l'oralité mise en scène, c'est l'auteur.rice qui souffle les paroles aux protagonistes de la bande dessinée, ces derniers agissant dans

un environnement fictif. Il s'agit donc de ce que Goetsch (1985) appelle « fingierte Mündlichkeit » ('oralité mise en scène'). Les choix langagiers plus ou moins conscients de la part de l'auteur.rice peuvent donc vaciller entre les pôles du mimétique, donc de l'imitation guidée par la recherche d'un haut degré d'authenticité, et du littéraire, donc d'une volonté stylistique prononcée (Goetsch 1985 : 210).

Concernant le deuxième aspect, la bande dessinée, réalisée par l'écriture et les images, représente un médium graphique, mais elle crée souvent, par des traits langagiers caractéristiques, l'impression d'un énoncé oral. En accord avec Söll (1985), on peut parler d'oralité conceptionnelle, une idée qui a été reprise et élaborée dans un modèle détaillé par Koch et Oesterreicher (2001, ²2011). Pour eux, chaque situation de communication se situe entre les pôles de l'immédiat communicatif et de la distance communicative, le premier se caractérisant entre autres par des facteurs comme un contexte privé, un haut degré d'intimité entre les interlocuteur.rice.s et d'implication émotionnelle, la proximité physique des interactant.e.s et, par conséquent, la disponibilité d'un contexte assez riche, et un haut degré de coopération et de spontanéité. Le pôle de distance se détermine par les facteurs opposés. Les conditions de l'immédiat communicatif, dont certaines comme la proximité des protagonistes et la disponibilité du contexte sont mises en valeur par la composante graphique de la bande dessinée, incitent les interlocuteur.rice.s à employer des stratégies linguistiques spécifiques comme les phrases incomplètes, les reformulations ou les parataxes, qui sont perçues comme un style oral (*cf.* Koch/Oesterreicher ²2011 : 2–20).

À part le fait que le modèle explique l'impression d'oralité créée dans des situations d'immédiat communicatif indépendamment du médium, il possède deux autres avantages pour notre étude. D'une part, Koch et Oesterreicher (²2011) dressent un inventaire assez détaillé des caractéristiques langagières de l'immédiat communicatif relevant du domaine phonique, (morpho-)syntaxique, lexico-sémantique et pragmatique. Cet inventaire sera utile pour définir les critères de notre analyse (*cf.* section 4). Les caractéristiques langagières se situent au niveau universel (résultant notamment de la spontanéité et de l'absence de planification, p. ex. répétitions, élisions), au niveau historique (regroupant des phénomènes spécifiques au français, p. ex. non-réalisation de *ne*, interrogation par intonation, élision du *e* muet) et au niveau de la variation régionale, sociale et situationnelle. Ce dernier niveau représente l'immédiat « au sens large », l'emploi des éléments variationnellement marqués étant facilité par les conditions de la communication de l'immédiat. Pour Koch et Oesterreicher (2001 : 605), « le continuum conceptionnel [entre immédiat communicatif et distance communicative] détermine l'organisation de l'espace variationnel tout entier ». Même si la

distinction assez claire entre les dimensions variationnelles que suggère le modèle de Koch et Oesterreicher est d’une certaine manière nécessaire afin d’établir une procédure méthodologique pour l’analyse des bandes dessinées, il faut cependant tenir compte du fait que la réalité est beaucoup plus complexe. D’une part, les marques de l’immédiat dit « au sens strict » peuvent toujours véhiculer d’autres valeurs variationnelles. D’autre part, la délimitation entre la variation régionale, sociale et situationnelle n’est pas toujours facile dans le cas concret (*cf.* Dufter 2018). Ainsi, dans l’analyse suivante, la classification des occurrences comme relevant de l’oral ou de la variation situationnelle/sociale comporte forcément un certain degré d’idéalisation.

D’ailleurs, Koch et Oesterreicher (²2011 : 142–153) eux-mêmes voient les liens et la perméabilité entre les différentes dimensions et expliquent la relation entre la variation linguistique et l’immédiat communicatif dans une perspective historique, ce qui coïncide avec le troisième aspect à prendre en considération pour notre analyse : la diachronie. Pourtant, le discours scientifique est divisé sur le caractère ancien ou récent des marquages qui sont aujourd’hui perçus comme relevant exclusivement de l’opposition entre distance et immédiat (*cf.* Koch 2004 *vs* Hunnius 2006). Cette question pose également des problèmes pour l’étude diachronique des bandes dessinées : les éventuels changements dans la représentation de l’oralité sont-ils plutôt dus à l’évolution de la langue de la bande dessinée ou sont-ils le reflet du changement linguistique réel ?

Suite aux réflexions de la section 2, on pourrait d’un côté s’attendre à ce que l’exploitation de plus en plus peaufinée du potentiel de la bulle ainsi qu’un changement général dans l’attitude vis-à-vis du langage oral (*cf.* Osthus 2006) mènent à un nombre croissant de marques d’oralité dans la bande dessinée (*cf.* aussi Goetsch 1985 : 216). Le langage des bandes dessinées a, surtout au début, suscité scepticisme et de sévères critiques craignant la mauvaise influence des bandes dessinées et de leur style oralisé en particulier sur l’usage langagier des enfants et des adolescent.e.s (*cf.* Glaude 2019 : 30–35). Il reste cependant difficile à déterminer dans quelle mesure cette ambiance critique et « la censure indirecte » (Glaude 2019 : 39) exercée par la Commission de surveillance et de contrôle instaurée par la loi de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse ont vraiment pu influencer l’emploi de l’oralité fictive pendant une certaine période. Depuis, l’attitude envers la bande dessinée et sa langue a beaucoup évolué.

De l’autre côté, selon Koch (2004 : 618), la plupart des caractéristiques de l’oral sont postérieures au XVIIe siècle. Tandis que p. ex. la perte du passé simple ou la préférence de *ça* par rapport à *cela* sont (quasiment) absolues, d’autres phénomènes sont certes fréquents, sans cependant être déjà complètement réguliers, et donnent éventuellement lieu à une évolution linguistique continue

qui pourrait également se faire ressentir dans le langage de la bande dessinée : parmi eux, les élisions du type *t'* au lieu de *tu*, les constructions du type *c'est* + SN au pluriel, la perte progressive de l'accord du participe passé, la préférence pour le futur composé, l'interrogation intonative, l'omission du *ne* de négation, la préférence pour le pronom *on* au lieu de *nous*, les dislocations et certaines marques sociales ou situationnelles du lexique qui évoluent vers un marquage exclusivement oral (pour des explications plus détaillées sur l'ensemble de ces phénomènes *cf.* Söll 1985 : 122–198, Koch 2004 : 618–619, Koch/Oesterreicher [2]2011 : 164–182).

Au bout du compte, il serait très difficile, voire impossible, de démêler sans équivoque lesquels des développements, qui par la suite pourront s'observer dans les bandes dessinées, sont dus à des changements internes à la tradition discursive de la bande dessinée et lesquels sont le résultat du changement langagier en général. Les hypothèses précises concernant ce point demanderaient des études diachroniques empiriques détaillées de chacun des phénomènes linguistiques pendant la période de publication des bandes dessinées analysées. De telles études ne sont pas disponibles pour tous les aspects (cependant, pour une étude empirique actuelle des dislocations *cf.* p. ex. Horváth 2018, pour une analyse diachronique du *ne cf.* p. ex. Stark/Dufter 2007).

4. Cadre méthodologique : présentation du corpus et procédure d'analyse

L'analyse s'effectue à partir d'un corpus comprenant des albums de trois séries de bandes dessinées très populaires en France (*cf.* Pustka dans ce volume même) : *Tintin*, classique franco-belge racontant les aventures du reporter Tintin qui voyage dans le monde entier (écrit et dessiné par Hergé) ; *Astérix*, série humoristique sur la résistance d'un petit village gaulois contre l'occupation romaine (écrite et dessinée par Goscinny/Uderzo et par Ferri/Conrad à partir de 2013) ; et *Titeuf*, série plus jeune, mais également très populaire, caricaturant la vie quotidienne de Titeuf et ses amis, jeunes garçons d'environ huit ans (écrite et dessinée par Zep). Outre leur popularité, ces séries ont été choisies parce qu'elles ont paru sur une période suffisamment longue pour une analyse diachronique. *Tintin* a été publié entre 1929 (1930 pour la première parution en album) et 1976 (si l'on exclut l'album posthume de 1986). *Astérix* paraît depuis 1959 (1961 dans la version album) et *Titeuf* existe depuis 1993. D'autres séries ont été écartées pour diverses raisons : un historique de publication assez complexe (succession de différent.e.s auteur.rice.s ou publication en recueils ou en revues), p. ex. pour *Les Pieds Nickelés*, *Spirou et Fantasio* ou *Lucky Luke* ; des traits linguistiques

spécifiques trop présents, p. ex. la langue des Schtroumpfs dans la série du même nom ou l'empreinte de la variation sociale avec l'argot et le verlan dans *Agrippine* (*cf.* Bollée 1997) ; pas d'utilisation systématique des phylactères dès les premières parutions, p. ex. pour *Les Pieds Nickelés*.

Pour pouvoir observer l'évolution linguistique, nous avons retenu des extraits de quatre albums pour chaque série : le premier, le dernier ou l'avant-dernier ainsi que deux autres albums se situant à peu près au même intervalle entre ces deux points. La taille du corpus comprend au total 24 000 mots, c'est-à-dire les premiers 2 000 mots de chaque album (*cf.* aussi les réflexions de Meesters 2012 : 169–170). N'ont pas été pris en compte les légendes ainsi que les textes de journaux, de journaux radiophoniques ou télévisés reproduits dans les vignettes (surtout dans *Tintin*). Pour *Astérix*, le dernier album analysé est celui de 2017, car l'album de 2019 (*La fille de Vercingétorix*), contenant un taux exceptionnellement élevé de langage des jeunes à cause du scénario spécifique, pourrait fausser les résultats. De même, pour *Titeuf*, le point final est représenté par l'album de 2017, celui de 2019 étant une réédition d'un ouvrage de 2005. Cela mène à des intervalles un peu plus longs entre les albums analysés pour *Tintin* et *Astérix* et un peu plus courts entre les albums de *Titeuf*. Les lignes du tableau 1 représentent les albums parus dans la même tranche périodique :

Tintin	***Astérix***	***Titeuf***
Hergé : *Tintin au pays des Soviets* 1929 première parution dans le magazine *Le Petit Vingtième* 1930 album		
Hergé : *Les 7 boules de cristal* 1943–46 première parution dans le magazine *Le Soir/Le journal Tintin* 1948 album		
Hergé : *Les bijoux de la Castafiore* 1963 album	Goscinny/Uderzo : *Astérix le Gaulois* 1959 première parution dans le magazine *Pilote* 1961 album	
Hergé : *Tintin et les Picaros* 1976 album	Goscinny/Uderzo : *Obélix et compagnie* 1976 album	
		Zep : *Dieu, le sexe et les bretelles* 1993
	Uderzo : *Astérix et Latraviata* 2001 album	Zep : *Lâchez-moi le slip !* 2000
		Zep : *Le sens de la vie* 2008
	Ferri/Didier : *Astérix et la Transitalique* 2017 album	Zep : *À fond le slip !* 2017

Tab. 1 : Les albums analysés dans l'ordre chronologique.

Les analyses ont été conduites à partir des originaux de la première édition des albums (*cf.* la bibliographie) à deux exceptions près : *Tintin au pays des Soviets* a été consulté sous forme de réédition contenant l'original des *strips* du *Petit Vingtième*. Hormis une seule page manquant dans l'album de 1930, celui-ci est identique aux *strips*. Pour *Les 7 boules de cristal*, dont l'album était seulement disponible dans la version de 1975, nous avons également étudié une édition critique des originaux des *strips* du *Soir* avec des commentaires concernant les changements faits après coup pour la parution de l'album.

D'un point de vue diachronique, il faut également prendre en compte d'éventuelles éditions ultérieures récentes, qui pourraient contenir de possibles remaniements au niveau linguistique. Ainsi, nous avons comparé *Tintin au pays des Soviets* de 1929/1930 avec l'édition de 2017, qui s'est révélée identique, sauf le coloriage ajouté en 2017. Les *strips* des *7 boules de cristal* font état de quelques réajustements entre les *strips* de 1943–46 et l'album. Hergé a en effet retravaillé quelques images ou séquences pour supprimer de petites incohérences et pour contracter la narration afin de la faire correspondre au format de l'album avec ses 62 pages. Ces remaniements comprennent aussi quelques changements de texte (23 sur 213 bulles analysées), mais il s'agit plutôt de conséquences secondaires du remaniement des images, qui concernent à peine l'aspect de l'oralité. Pour *Astérix*, la comparaison de l'original du premier album de 1961 avec l'édition de 1999 n'a révélé que 12 changements minimes (tels que l'ajout d'une virgule, d'un accent ou d'un point d'exclamation). Quant à *Titeuf*, le premier album de 1993 – en noir et blanc – a été réédité en 2010 sans aucun changement à part le coloriage. En fin de compte, l'historique de publication ne laisse pas transparaître une volonté des auteur.rice.s ou éditeur.rice.s de rendre les textes plus oraux a posteriori (*cf.* aussi Hafner/Postlep 2020 : 323–325).

Une fois le corpus compilé, il a été analysé en quête de caractéristiques du langage parlé. Le choix des phénomènes à relever s'est fait selon plusieurs critères. Tout d'abord, l'étude inclut des marques d'oralité sur différents niveaux langagiers – phonique, (morpho)-syntaxique, lexical et pragmatique – afin de permettre une vue d'ensemble. Ensuite, nous avons dû effectuer une sélection parmi la multitude des phénomènes (entre autres documentés dans Koch/Oesterreicher [2]2011). Pour des raisons pratiques, nous n'avons retenu que les éléments facilement détectables. C'est pourquoi nous avons p. ex. exclu des phénomènes comme l'absence du passé simple, qui ne peut se documenter qu'indirectement. De plus, nous n'avons considéré que les caractéristiques orales qui étaient assez fréquentes dans au moins une des bandes dessinées. Nous nous sommes d'ailleurs concentrée sur le domaine de l'oralité conceptionnelle et n'avons pas pris en considération p. ex. les

procédés typographiques visant à imiter les caractéristiques paraverbales, ce qui concerne plutôt la réalisation médiale (*cf.* Khordoc 2001). Finalement, nous nous sommes limités aux caractéristiques de l'immédiat communicatif dit « au sens strict » dans la terminologie de Koch/Oesterreicher ([2]2011) tout en sachant qu'une telle catégorisation apparemment nette ne peut décrire la réalité que de manière imparfaite (*cf.* section 3). Une seule exception a été faite pour le lexique marqué au niveau social ou situationnel, parce que celui-ci était assez présent dans *Titeuf*. Dans certains cas, nous n'avons d'ailleurs pas seulement enregistré les marques d'oralité, mais nous avons aussi inventorié les contreparties appartenant à la conception scripturale (p. ex. non-réalisation *vs* réalisation du *ne* de négation). Sur la base de ces considérations, les caractéristiques suivantes ont été retenues :

- **Domaine phonique** : élision du *e* muet, élision des liquides post-consonantiques du type *tab'/quat'*, réduction *i'* pour *il*, *t'* pour *tu*, assimilations (p. ex. *chuis* au lieu de *je suis*), distinctivité réduite de voyelles (*pô* pour *pas*, *tchô* pour *ciao*, *nan* pour *non, ouais* pour *oui*)
- **Domaine (morpho-)syntaxique** : dislocation à gauche et à droite avec ou sans reprise pronominale, non-réalisation *vs* réalisation du *ne* de négation, *on* pour *nous vs* réalisation de *nous*, absence du *il* impersonnel, phrases incomplètes, interrogation par intonation *vs* interrogation par inversion ou avec *est-ce que*
- **Domaine lexical** : lexique marqué situationnellement (familier, populaire, argotique), ou socialement (langage enfantin)
- **Domaine pragmatique** : marqueurs discursifs et interjections.

5. Résultats et discussion

5.1 Diachronie de l'oralité mise en scène dans *Tintin*

En général, la série *Tintin* se montre plutôt conservatrice et orientée vers la norme scripturale. Néanmoins, on trouve des éléments d'oralité dans quelques domaines. Le tableau 2 nous permet de déceler une certaine évolution diachronique :

Tintin	**1929/1930**	**1948**	**1963**	**1976**
Domaine phonique				
	0	0	0	0
Domaine (morpho-)syntaxique				
Dislocation à gauche	6	3	5	10
Dislocation à droite	4	7	8	16
Non-réalisation de *ne*	0	0	0	0
Réalisation du *ne*	26	19	19	22
on pour *nous*	4	0	0	2
nous	10	9	11	10
Absence du *il* impersonnel	0	0	0	0
Phrases incomplètes	69	52	78	84
Interrogation par intonation	14	19	25	35
Interrogation par inversion	22	25	14	5
Interrogation avec *est-ce que*	4	2	0	5
Domaine lexical				
Familier/populaire/argotique (token)	14	3	6	22
Domaine pragmatique				
Marqueurs discursifs, interjections	25	59	67	76

Tab. 2 : Évolution diachronique de l'oralité mise en scène dans *Tintin.*

Tout d'abord, on peut constater que le domaine phonique reste à l'écart. Parmi tous les extraits analysés, nous n'avons trouvé qu'un seul cas d'écriture phonétique dans une exclamation de Milou, le petit chien de Tintin : outre le fait que « Kekseksa ? » (*Tintin* 1929 : 56) représente une forme allegro, donc une caractéristique universelle de l'oralité conceptionnelle, elle relève surtout du jeu médial entre le code phonique et graphique. C'est d'ailleurs dans cette dernière catégorie qu'il faudrait de même ranger les quelques cas d'imitation d'accent russe ou espagnol que l'on rencontre dans les albums (*cf.* Mérand 2015 : 4–7, Baetens 2006 : 19–34).

Par contre, le domaine (morpho-)syntaxique est plus intéressant : tandis que certaines marques d'oralité très courantes comme la non-réalisation du *ne* de négation, l'absence du *il* impersonnel ou *on* au lieu de *nous* ne s'observent presque ou pas du tout – au demeurant, sans aucune ou peu d'évolution au cours des années –, d'autres phénomènes apparaissent régulièrement et avec une tendance à la hausse plus ou moins marquée ; ce sont surtout des dislocations à droite (*cf.* ex. 1), des phrases incomplètes (*cf.* ex. 2) et des interrogatives par intonation (*cf.* ex. 3) – avec tendance inverse pour la contrepartie scripturale :

(1) Milou : Qu'est-ce que *vous lui* reprochez, *vous*, *à ce whisky* ? (*Tintin* 1976 : 4)
(2) Soldat allemand : Pas tant d'histoires ! (*Tintin* 1929 : 44)
(3) Capitaine Haddock : Il sera ici demain matin, *vous l'avez entendu ?* (*Tintin* 1963 : 5)

De même, le domaine pragmatique enregistre une augmentation significative de marqueurs discursifs et d'interjections, comme par exemple ici :

(4) Capitaine Haddock : *Ah* ! vous connaissez… *Bon*, voici le texte… *Euh*… (*Tintin* 1976 : 9)

Les mots du discours et les interjections ont été répertoriés ensemble, dans la mesure où il existe des recoupements formels et fonctionnels entre les deux catégories.

Finalement, la présence du domaine lexical à base d'expressions familières, populaires, voire argotiques, se montre plutôt forte dans le premier album, pour remonter dans le dernier après un recul intermédiaire. Alors que la tendance à l'oralité n'est ainsi pas aussi claire dans ce cas, cela donne lieu à une observation intéressante : dans le premier album, les expressions socialement et situationnellement marquées sont surtout à mettre sur le compte de Milou, à savoir 6 des 14 expressions observées. Ce constat est d'autant plus remarquable que la quantité des interventions de Milou est mineure (68 parmi les 250 bulles analysées). Le même phénomène se remarque pour la dislocation à gauche (5 occurrences sur 5 reviennent à Milou dans le premier album) et pour l'emploi de *on* (3 occurrences sur 4 sont prononcées par Milou). De plus, la plupart des interventions de Milou tournent autour de la nourriture (*cf.* ex. 5 et 6), ce qui provoque un effet comique. Le style oralisé renforce cet effet et devient une sorte d'emblème de Milou dans le sens expliqué dans la section 2 :

(5) Milou : Quand va-t-*on boulotter* ? (*Tintin* 1929 : 54)
(6) Milou : *Et notre dîner* ?... que devient-il, *lui* ? (*Tintin* 1929 : 58)

Si nous considérons l'évolution surtout du lexique familier et des dislocations à gauche, nous constatons des parallèles : une présence relativement élevée dans le premier album, puis une diminution et un regain dans les deux derniers albums analysés. Pour interpréter ces chiffres, il faut prendre en compte que Milou intervient 68 fois dans l'album de 1930 (bulles avec texte verbal), mais seulement 0, 2 et 2 fois dans les albums de 1948, 1963 et 1976. En déduisant les occurrences des marques orales revenant à Milou dans le premier album, nous obtenons des courbes qui correspondent plus clairement à une tendance à la hausse constante de ces deux caractéristiques.

À titre de conclusion provisoire, nous pouvons donc retenir que d'un côté Hergé reste fidèle à son style d'oralisation : les caractéristiques complètement absentes du premier album le restent aussi dans les albums ultérieurs. De l'autre côté, il permet une certaine évolution de la mise en scène du langage parlé en multipliant avec le temps les occurrences des caractéristiques déjà présentes dès le début.

5.2 Diachronie de l'oralité mise en scène dans *Astérix*

Astérix semble être un cas intermédiaire entre *Tintin* et *Titeuf* : comme dans *Tintin*, la présence des marques de l'oralité est concentrée sur une partie des catégories, tandis que les autres catégories ne sont pas omises de manière aussi conséquente et tendent à une expression plus diversifiée de l'oralité, qui trouvera son comble dans *Titeuf* (*cf.* section 5.3).

Astérix	**1961**	**1976**	**2001**	**2017**
Domaine phonique				
Élision du *e* muet	0	2	2	0
Élision des liquides post-consonantiques finales	0	0	0	0
t' pour *tu*	0	0	0	0
i'/y'/i z' pour *il/ils*	1			
Assimilations	0	0	0	0
Distinctivité réduite de voyelles	0	1	5	1

Domaine (morpho-)syntaxique				
Dislocation à gauche	9	3	15	12
Dislocation à droite	1	4	12	10
Non-réalisation du *ne*	1	3	5	2
Réalisation *ne*	41	42	27	28
on pour *nous*	14	12	5	9
nous	16	17	12	18
Absence du *il* impersonnel	1	0	0	0
Phrases incomplètes	25	39	27	68
Interrogation par intonation	19	37	23	28
Interrogation par inversion	12	5	14	6
Interrogation avec *est-ce que*	2	4	2	1
Domaine lexical				
Familier/populaire/argotique (token)	1	12	9	17
Domaine pragmatique				
Marqueurs discursifs, interjections	45	67	61	68

Tab. 3 : Évolution diachronique de l'oralité mise en scène dans *Astérix*.

Le recours aux marques phoniques reste – à part l'imitation d'accents ou de langues surtout dans *Astérix et la Transitalique* (*cf.* aussi Marxgut 1990, 1991) – très timide. Les élisions du *e* muet se rencontrent d'ailleurs dans des situations où les personnages sont très excités et intimidés (album de 1976) ou ivres (album de 2001) ; l'unique occurrence d'une réduction d'un pronom personnel est prononcée par un légionnaire laissé dans un état lamentable après avoir reçu l'une des fameuses volées de coups de la part des Gaulois :

(7) Sentinelle romaine remarquant l'arrivée d'Obélix : C'est *l'*livreur *d'*menhirs ! (*Astérix* 1976 : 19)
(8) Romeomontaicus (domestique romain) : Mais… hic ! Puisque *j'*vous dis que… hic ! (*Astérix* 2001 : 9)
(9) Légionnaire : Qu'est-ce qu'*y* dit ? (*Astérix* 1961 : 5)

Le nombre élevé de cinq cas de distinctivité réduite de voyelles, voire d'omission (*m'man*, *ouais*) dans l'album de 2001 – on ne trouve qu'une occurrence de *ouais* en 1976 et en 2001 – s'explique également par le contexte spécifique du tome, dont une grande partie de l'action se joue dans une ambiance particulièrement familiale : les mères d'Astérix et Obélix sont de visite dans le village gaulois, ce qui renvoie les deux protagonistes à leurs rôles d'enfants et se traduit par le langage employé dans les scènes respectives.

En ce qui concerne le niveau (morpho-)syntaxique, nous pouvons observer un emploi très réticent, quasiment négligeable, concernant l'absence du *il* impersonnel et la non-réalisation du *ne* de négation, qui n'évolue pas clairement au cours des quatre albums. D'ailleurs la non-réalisation du *ne* de négation se rencontre – comme les élisions – pour la plupart des cas dans des situations spécifiques (l'un des Romains communiquant dans une sorte de pseudo-langage avec Obélix dans l'album de 1976 ; dans les énoncés marqués comme familiers p. ex. prononcés par ou adressés aux mères gauloises dans l'album de 2001 ; ou pour montrer l'indignation particulière des locuteurs dans l'album de 2017).

(10) Caius Saugrenus : *Toi y en a pas* casser la tête… (*Astérix* 1976 : 21)
(11) Mère gauloise : *C'est pas* pour dire, mais des qualités comme celles de ma fille, ça devient rare ! (*Astérix* 2001 : 12)
(12) Obélix : Et puis pourquoi *je serais pas* aurige ? (*Astérix* 2017 : 9)

De même, l'emploi de *on* reste plutôt rare et semble même être en recul, si l'on considère la relation entre la réalisation de *on* et de *nous*. En ce qui concerne la dislocation, l'emploi reste instable, avec une légère tendance à la hausse. Finalement, nous pouvons observer pour les phrases incomplètes et l'interrogation par intonation (*cf.* ex. 13 qui réunit les deux) une tendance à la hausse (avec l'effet inverse pour l'inversion), mais interrompue par l'album de 2001.

(13) Marchand gaulois : Envie d'un nouveau char ? (*Astérix* 2017 : 6)

Cette évolution est d'autant plus intéressante qu'on peut la retrouver dans le domaine lexical ainsi que pragmatique. Il est possible de soupçonner que l'alternance des auteurs y joue un certain rôle : pour les deux premiers albums analysés (1961, 1976), c'était Goscinny qui écrivait les textes. Après sa mort en 1977, Uderzo, au début uniquement dessinateur, assume aussi le rôle d'auteur. On lui reproche souvent de ne pas être un narrateur et scénariste aussi habile que son confrère décédé (*cf.* Lemoine 2013). Il se peut que la chute des marques d'oralité soit un effet de ce prétendu manque de qualité narrative. L'album de 2017 enregistre une augmentation des éléments d'oralité dans la plupart des

catégories (à part le domaine phonique) par rapport à l'album de 2001 dirigé par Uderzo seul. Cet album de 2017 porte la signature du duo scénariste/dessinateur Ferri/Conrad qui a pris – avec le soutien d'Uderzo – la relève depuis la publication du 35e album en 2013. L'augmentation des marques d'oralité pourrait être interprétée comme une volonté prudente de modernisation de la série en général, qui se reflète aussi dans une interview avec Ferri et Conrad (2019 : s. p) lors de la sortie du 38e album, p. ex. quand les auteurs illustrent leur approche générale : « C'est comme un arbre : on a un tronc, et on ajoute des branches dans d'autres directions, avec des personnages et des situations différentes ». En tout cas, il faudrait comparer encore d'autres albums de la plume d'Uderzo et de Ferri/Conrad pour pouvoir confirmer cette hypothèse.

5.3 Diachronie de l'oralité mise en scène dans *Titeuf*

Finalement, nous examinerons *Titeuf*, la plus 'jeune' des trois séries avec l'oralité la plus présente des trois bandes dessinées analysées.

Titeuf	**1993**	**2000**	**2008**	**2017**
Domaine phonique				
Élision du *e* muet	11	11	7	8
Élision des liquides post-consonantiques finales	3	6	5	1
t' pour *tu*	19	13	20	18
i'/y'/i z' pour *il/ils*	5	0	0	0
Assimilations	3	1	0	0
Distinctivité réduite de voyelles	17	35	31	31
Domaine (morpho-)syntaxique				
Dislocation à gauche	22	18	20	22
Dislocation à droite	13	14	12	11
Non-réalisation du *ne*	45	38	42	49
Réalisation du *ne*	10	4	6	6
on pour *nous*	12	10	9	22
nous	2	0	0	0
Absence du *il* impersonnel	6	10	10	17

Phrases incomplètes	80	88	58	55
Interrogation par intonation	33	59	56	53
Interrogation par inversion	3	3	0	0
Interrogation avec *est-ce que*	5	7	9	4
Domaine lexical				
Familier/populaire/argotique (token)	72	76	55	44
Domaine pragmatique				
Marqueurs discursifs, interjections	84	96	87	86

Tab. 4 : Évolution diachronique de l'oralité mise en scène dans *Titeuf*.

La première singularité de *Titeuf* par rapport aux deux autres bandes dessinées concerne le domaine phonique dans lequel on peut documenter plusieurs phénomènes d'oralité, en partie de fréquence élevée : élision du *e* muet (*cf.* ex. 14), réduction du *t'* pour *tu* (*cf.* ex. 14, 16) – la réduction *i'/y'/i z'* pour *il/ils* n'étant que marginale et n'apparaît que dans le premier tome analysé – ainsi qu'une distinctivité réduite de voyelles (*pô*, *tchô*, *nan*, *ouais* et une seule fois *attation*) (*cf.* ex. 15, 16).

(14) Titeuf : *T'*as pas *l'*droit de copier… (*Titeuf* 1993 : 6)
(15) Titeuf : C'est *pô* juste ! (*Titeuf* 2000 : 4)
(16) Hugo (ami de Titeuf) : *Ouais*, il veut savoir pourquoi *t'*as des mauvaises notes. (*Titeuf* 2000 : 8)

Le dernier phénomène apparaît comme très stéréotypé : hormis la prononciation transcrite par l'orthographe déviante d'*attation* (*Titeuf* 1993 : 12), toutes les autres occurrences de cette catégorie se répartissent entre quatre types, à savoir *tchô* pour *ciao* (7 fois), *nan* pour *non* (7 fois), *ouais* pour *oui* (38 fois), *pô* pour *pas* (61 fois). Pour ce dernier, sa fréquence, sa tendance plutôt à la hausse et le fait qu'il apparaît même dans deux titres d'albums de *Titeuf* (*L'amour, c'est pô propre* (1993), *C'est pô juste* (1995)) nous amènent à y voir un emblème langagier de la série (*cf.* aussi Merger 2015).

La deuxième caractéristique spécifique de *Titeuf* en comparaison avec *Tintin* et *Astérix* est la fréquence élevée de tous les autres éléments d'oralité. C'est le plus évident pour les catégories qui manquent (presque) complètement dans *Tintin* et *Astérix*, comme la non-réalisation du *ne* de négation (*cf.* ex. 14 et 15) ou

du *il* impersonnel. Pour l'emploi du lexique familier et des marqueurs discursifs ou des interjections (*cf.* ex. 17), l'avancée de *Titeuf* est également très nette :

(17) Manu (ami de Titeuf) : *Heu…* elles doivent aussi… Mais c'est la gravité des *nénés.* (*Titeuf* 2008 : 13)

Notons que, malgré la classification comme familier, voire populaire de *néné* dans les dictionnaires comme *Le Robert* ou *Larousse*, le mot tient ses origines du langage enfantin, qui apparaît d'ailleurs à plusieurs reprises dans *Titeuf.*

Dans le cas des interrogations par inversion et l'emploi de *on*, il ne faut d'ailleurs pas perdre de vue les variantes scripturales : tandis que l'interrogation par inversion et le pronom *nous* sont toujours plus ou moins présents dans *Tintin* et *Astérix*, ils sont quasiment absents de *Titeuf* où ils sont d'ailleurs exclusivement employés par des adultes et servent donc de moyen pour caractériser ce groupe de locuteur.rice.s vis-à-vis de Titeuf et de ses jeunes amis.

Troisièmement, l'évolution diachronique de la mise en scène du langage parlé n'est pas aussi évidente dans *Titeuf* que dans *Astérix* et surtout *Tintin.* À part l'absence du *il* impersonnel et l'interrogation par inversion avec une ascendance assez claire, nous ne pouvons observer qu'une fluctuation indécise pour les autres catégories. Pour l'interprétation de ce constat, il ne faut cependant pas oublier plusieurs aspects : tout d'abord, *Titeuf* démarre déjà sur un niveau beaucoup plus élevé en termes d'occurrences de marques d'oralité dans le premier album. Une progression nette au-delà de ce niveau est donc plus difficile. Ensuite, pour *Titeuf*, nous considérons une période plus courte (24 ans *vs* 46 ans pour *Tintin*, voire 56 ans pour *Astérix*). Il est donc potentiellement plus difficile d'y retracer des évolutions diachroniques claires.

6. Conclusion

Notre point de départ était de déterminer si l'oralité mise en scène dans certaines bandes dessinées évolue dans une perspective diachronique. Même s'il faudrait bien sûr consulter un plus grand nombre de séries pour arriver à des conclusions fermes, les données obtenues lors de l'analyse de corpus paraissent répondre par l'affirmative. D'une part, c'est la série la plus récente, *Titeuf*, qui affiche la fréquence la plus élevée de marques d'oralité. D'autre part, au moins les deux bandes dessinées plus anciennes, *Tintin* et *Astérix*, montrent une évolution au sein des séries mêmes. Tandis que *Tintin*, avec au total 136 marques d'oralité dans le premier album et 245 dans le dernier, et *Astérix*, avec 117 contre 215, affichent plus ou moins le même taux de croissance, à savoir presque un doublement, *Titeuf* reste à peu près au même niveau (avec

425 occurrences au début et 417 à la fin de la période observée). Dans le cas de *Titeuf*, on constate plutôt quelques fluctuations entre les différentes catégories des marques d'oralité.

Globalement, on peut dire que les séries restent fidèles à elles-mêmes. C'est le plus évident pour *Tintin*, qui exclut complètement certaines marques (p. ex. tout le domaine phonique, omission du *ne*) et ne développe que celles déjà présentes dans le premier album. Chaque série garde ainsi plus ou moins son « profil d'oralité ». Nous pouvons donc souscrire à la conclusion de Hafner/Postlep (2020 : 336) que « [t]outes les bandes dessinées ne sont pas identiques », d'autant plus que l'on observe souvent un emploi emblématique de certaines marques d'oralité ou linguistiques qui caractérisent des figures spécifiques, voire toute une série.

Malgré les différences entre les séries, on peut tout de même constater quelques points communs : certains phénomènes d'oralité semblent plus compatibles avec la bande dessinée que d'autres. C'est éventuellement la place réduite dans les bulles qui pourrait expliquer la prédilection pour des marques d'oralité peu encombrantes. Ainsi, dans les trois séries, ce sont les catégories suivantes qui réunissent le plus d'occurrences : les marqueurs discursifs/interjections – le plus souvent très courts –, les phrases incomplètes – permettant d'économiser de l'espace en comparaison avec les constructions syntaxiquement complètes – ainsi que l'interrogation par intonation – évitant la formulation plus longue avec *est-ce que*. Certaines marques d'oralité reflétant notamment le caractère spontané et provisoire des énoncés oraux comme les anacoluthes, les reformulations ou les précisions, qui prennent plus d'espace, sont asses rares. Ainsi, parmi les marqueurs discursifs – très fréquents dans les trois bandes dessinées – n'ont pu être observés que de très rares exemples de marqueurs de reformulation.

Finalement, nous arrivons à la question difficile de savoir si l'évolution observée dans les bandes dessinées est plutôt due au changement linguistique ou si elle est l'indice d'une ouverture vers l'oralité au sein de la bande dessinée. Il ne semble guère possible d'y apporter une réponse définitive. Cependant, le fait que la réalisation des marques d'oralité est plutôt sélective, que ce ne sont pas forcément les mêmes marques qui apparaissent dans toutes les bandes dessinées et que certaines marques d'oralité très présentes dans le discours authentique (p. ex. *ne* de négation) restent presque complètement absentes de certaines bandes dessinées plaide plutôt pour la deuxième hypothèse. D'un point de vue linguistique, la bande dessinée ne s'offre donc comme un miroir de l'oralité authentique que dans une mesure limitée. En revanche, il conviendrait, dans de futures analyses, de considérer si le genre, p. ex. série

vs roman graphique, peut être un facteur supplémentaire qui détermine la fréquence, mais aussi l'authenticité des marques orales reproduites dans la bande dessinée.

Corpus (ordre chronologique selon la première parution)

Tintin

Hergé (1973 [1929]) : *Les aventures de Tintin, reporter du Petit « Vingtième » au pays des Soviets. Édité dans les Archives Hergé*, Tournai : Casterman.
Hergé (2017 [1930]) : *Tintin au pays des Soviets*, Tournai/Bruxelles : Casterman / Éditions Moulinsart.
Hergé (2012 [1943–44]): *Les mystères des 7 boules de cristal. Commentaires et recherches documentaires par Philippe Goddin*, Bruxelles : Éditions Moulinsart.
Hergé (1975 [1948]) : *Les 7 boules de cristal*, Tournai : Casterman.
Hergé (1963) : *Les bijoux de la Castafiore*, Tournai : Casterman.
Hergé (1976) : *Tintin et les Picaros*, Tournai : Casterman.

Astérix

Goscinny, René / Uderzo, Albert (1961) : *Astérix le Gaulois*, Paris : Dargaud.
Goscinny, René / Uderzo, Albert (1999 [1961]) : *Astérix le Gaulois*, Paris : Hachette.
Goscinny, René / Uderzo, Albert (1976) : *Obélix et compagnie*, Paris : Dargaud.
Uderzo, Albert (2001) : *Astérix et Latraviata*, Paris : Éditions Albert René.
Ferri, Jean-Yves / Conrad, Didier (2017) : *Astérix et la Transitalique*, Vanves : Éditions Albert René.

Titeuf

Zep (1993) : *Dieu, le sexe et les bretelles*, Grenoble : Glénat.
Zep (2010 [1993]) : *Dieu, le sexe et les bretelles*, Grenoble : Glénat.
Zep (2000) : *Lâchez-moi le slip !* Grenoble : Éditions Glénat.
Zep (2008) : *Le sens de la vie*, Grenoble : Éditions Glénat.
Zep (2017) : *À fond le slip !* Grenoble : Éditions Glénat.

Bibliographie

Baetens, Jan (2006) : *Hergé écrivain*, Paris : Flammarion.
Bollée, Annegret (1997) : « Literarisierte Jugendsprache : Claire Bretécher, *Agrippine* », in : Bollée, Annegret / Kramer, Johannes (eds.) : *Latinitas et Romanitas : Festschrift für Hans Dieter Bork zum 65. Geburtstag*, Bonn: Romanistischer Verlag, 25–42.
Bramlett, Frank (2012) : « Introduction », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the study of comics*, New York : Palgrave Macmillan, 1–12.

Dufter, Andreas (2018) : « Repenser la ‘spatialisation’ de la linguistique variationnelle », in : Glessgen, Martin / Kabatek, Johannes / Völker, Harald (eds.) : *Repenser la variation linguistique. Actes du Colloque DIA IV à Zurich (12-14 sept. 2016)*, Strasbourg : Société de Linguistique Romane / Éditions de linguistique et de philologie, 63–73.

Ferri, Jean-Yves / Conrad, Didier (2019) : « Conrad et Ferri : ‘Le 38e album d’Astérix sortira le 24 octobre’. Interview par Cyril Petit et Marie Quenet », in : *Le Journal du Dimanche*, 7 janvier 2019, https://www.lejdd.fr/Culture/exclusif-conrad-et-ferri-le-38e-album-dasterix-sortira-le-24-octobre-3832760 (29/05/2021).

Glaude, Benoît (2018) : « Les gros mots de la Grande Guerre, des Pieds Nickelés au roman parlant », in : Tilleul, Jean-Louis / Vandecasteele, Louis (eds.) : *14–18 en bande dessinée et en littérature de jeunesse. Temps et enjeux d’une thématique guerrière*, Namur : Presses universitaires de Namur, 69–88.

Glaude, Benoît (2019) : *La bande dialoguée. Une histoire des dialogues de bande dessinée (1830–1960)*, Tours : Presses Universitaires François-Rabelais.

Goetsch, Paul (1985) : « Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen », in : *Poetica* 17, 202–218.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L’oralité mise en scène dans la bande dessinée: marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans *Astérix* et *Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31, 192–215.

Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian (2020) : « A propos du langage de la bande dessinée : Le rôle innovateur des traductions françaises de *Prince Valiant* (*Prince Vaillant*) et *Popeye* (*Mathurin*) dans les années 1930 », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité. La langue française dans les médias audiovisuels du XIXème au XXIème siècle*, Münster : LIT, 309–343.

Horváth, Márton Gergely (2018) : *Le français parlé informel. Stratégies de topicalisation*, Berlin/Boston : De Gruyter.

Hunnius, Klaus (2009) : « Geschichte der gesprochenen Sprache in der Romania : Französisch », in : Ernst, Gerhard et al. (eds.) : *Romanische Sprachgeschichte – Histoire des langues romanes. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*, Vol. III, Berlin : De Gruyter, 2424–2433.

Khordoc, Catherine (2001) : « The comic book’s soundtrack. Visual sound effects in *Asterix* », in : Varnum, Robin / Gibbons, Christina T. (eds.) : *The language of comics. Words and image*, Jackson : University Press of Mississippi, 156–173.

Knigge, Andreas C. (2016) : « Geschichte und kulturspezifische Entwicklung der Comics», in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 3–37.

Koch, Peter (2004) : « Sprachwandel, Mündlichkeit und Schriftlichkeit », in : *Zeitschrift für romanische Philologie* 120(4), 605–630.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2001) : « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit », in : Holtus, Günter / Metzeltin, Michael / Schmitt, Christian (eds.) *: Lexikon der romanistischen Linguistik*. Vol. I, 2, Tübingen : Niemeyer, 584–627.

Koch, Peter / Wulf, Oesterreicher ([2]2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin/New York : De Gruyter.

Lemoine, Clément (2013) : « Astérix à l'ère du soupçon », in : *Neuvième art 2.0*. http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article668#nh2 (28/05/2021).

Marxgut, Werner (1990) : « Asterix und die Imitation von Sprachen I: Graphische Charakterisierung und Varianten des Französischen », in: *Archiv für das Studium der Neueren Sprachen und Literaturen* 227(2), 306–322.

Marxgut, Werner (1991) : « Asterix und die Imitation von Sprachen II: Die Charakterisierung von Fremdsprachen und des Akzents von Ausländern im Französischen », in : *Archiv für das Studium der Neueren Sprachen und Literaturen* 228(1), 64–85.

Meesters, Gert (2012) : « To and Fro Dutch Dutch : Diachronic Language Variation in Flemish Comics », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the study of comics*, New York: Palgrave Macmillan, 163–182.

Mérand, Patrick (2015) : *Les langues étrangères dans l'œuvre d'Hergé*, Saint-Maut-des-Fossés : Sépia.

Merger, Marie-France (2015) : « La bande dessinée *Titeuf* entre oralité et écriture », in : *Repères DoRiF* 8. http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=238 (21/05/2021).

Osthus, Dietmar (2006) : « Massenkommunikation und Sprachgeschichte : Galloromania », in : Ernst, Gerhard et al. (eds.) : *Romanische Sprachgeschichte – Histoire des langues romanes. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*, Vol. II, Berlin : De Gruyter, 1280–1292.

Penndorf, Gudrun (2020) : « Gudrun Penndorf (München) im Interview mit Elissa Pustka : *Frühsport* statt *Nordic Walking* : Über die Herausforderungen und Chancen zeitloser Asterix-Übersetzungen », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité. La langue française dans les médias audiovisuels du XIXème au XXIème siècle*, Münster : LIT, 345–348.

Pietrini, Daniela (2009) : *Parola di papero. Storia e tecniche della lingua dei fumetti Disney*, Florence : Franco Cesati.

Pietrini, Daniela (2012) : « Zur Einführung : Die Sprache(n) der Comics », in : Pietrini, Daniela (ed.) : *Die Sprache(n) der Comics*, Munich : Meidenbauer, 7–13.

Platthaus, Andreas (2016) : « Funnies », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 181–193.

Pustka, Elissa (2022) : « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée : perspectives linguistiques et didactiques,* Tübingen : Narr, 13–53.

Quinquis, Stella (2004) : *Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in* Les Frustrés *von Claire Bretécher*, Bochum : Ruhr-Universität Bochum. https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/files/373/diss.pdf (21/05/2021).

Smolderen, Thierry (2014) : *The Origins of Comics : From William Hogarth to Winsor McCay*, Jackson : University Press of Mississippi.

Söll, Ludwig (1985) : *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin : Schmidt.

Stark, Elisabeth / Dufter, Andreas (2007) : « La linguistique variationnelle et les changements linguistiques 'mal compris' : le cas du *ne* de négation », in : Combettes, Bernard / Marchello-Nizia, Christiane (eds.) : *Études sur le changement linguistique en français*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 115–128.

Le Journal de Mickey – l'oralité fictive à travers les traductions françaises des bandes dessinées Disney

Frank Paulikat

1. Introduction

Depuis au moins un siècle, la bande dessinée occupe une place centrale en tant que médium de la culture populaire. Si les aspects historico-culturels, historico-littéraires, artistiques et sémiotiques de la bande dessinée dans le domaine franco-belge ont déjà été examinés en détail dans la recherche (*cf.* Baron-Carvais 2007), l'importance de la bande dessinée comme corpus pour l'histoire de la langue française n'a été perçue que récemment (*cf.* Postlep/Hafner 2015, 2017 et 2020, Merger 2015), Schwarz 2004 étudie les aspects linguistiques de la traduction des bandes dessinées. En particulier, il y a encore un manque important d'études basées sur des corpus, comme celles déjà disponibles pour l'italien (p. ex. Jacqmain 1974, Fratteggiani Tinca 1994, Pietrini 2009, Rossi 2011, Frezza 2012).

L'objectif de cette étude est de contribuer à l'histoire de l'oralité fictionnelle en examinant certains aspects de l'oralité mise en scène dans un corpus de bandes dessinées constitué du *Journal de Mickey*. Les phénomènes analysés font partie de traits caractéristiques de l'oralité conceptionnelle établie par Söll (1985) et Koch/Oesterreicher ([[1]1990] [2]2011). Après un résumé de la recherche et la présentation du corpus, les phénomènes linguistiques seront analysés de manière quantitative. La comparaison avec les résultats des recherches actuelles sur les usages de l'oralité authentique fera ici l'objet d'une attention toute particulière.

2. L'oralité mise en scène de la BD

Le concept d'*oralité conceptionnelle* (all. *konzeptionelle Mündlichkeit*) a été développé par Peter Koch et Wulf Oesterreicher en 1986. Il consiste à introduire une distinction entre une oralité médiale et une oralité conceptionnelle. En ce qui concerne le médium, la distinction correspond à une dichotomie : un acte de

communication est produit soit dans le code graphique et donc médiatiquement écrit, soit dans le code phonique et donc médiatiquement oral. La conception, en revanche, forme un continuum avec de nombreuses nuances graduelles entre une oralité conceptionnelle et une scripturalité conceptionnelle.

La notion d'*oralité fictive* ou *mise en scène* (all. *fingierte Mündlichkeit*) a été établie par Goetsch en 1985, qui a été l'un des premiers, dans l'espace germanophone, à s'y intéresser. Elle se distingue de l'oralité spontanée à travers un processus de planification et de préparation dont elle est le résultat. Comme les corpus de langage oral spontané faisaient largement défaut, surtout au début de la recherche dans les années 80, des œuvres littéraires ont souvent été utilisées comme sources (p. ex. Bossong 1981 et Blank 1991, pour le concept d'*oralité mise en scène cf.* Dufter/Hornsby/Pustka 2021).

L'oralité mise en scène dans la bande dessinée a fait l'objet de peu d'études linguistiques. Une étude complète de l'oralité fictive dans les frustrés de Claire Bretécher est disponible chez Quinquis (2004). Quinquis oppose les résultats de son étude aux résultats de la recherche sur le langage oral authentique. Merger (2015) se base sur un corpus de *Titeuf* (bande dessinée suisse publiée à partir de 1992) et donne un inventaire des traits linguistiques marqués de l'oralité.

Des aspects spécifiques de l'oralité sont examinés dans les études suivantes : Pietrini (2012b, 2014) s'intéresse à l'utilisation des déictiques sur la base d'un corpus varié. Bierbach (2007), Delesse (2001), Krieger (2003), Merger (2012), Naro (2008) se consacrent aux onomatopées. Grutschus/Kern (2021) étudient les marqueurs phonologiques et morphosyntaxiques dans un corpus d'*Astérix* et *Titeuf*. Paulikat (2015) prend comme référence un corpus de bandes dessinés historiques et analyse l'usage d'un langage archaïsant.

Si ces études examinent principalement l'occurrence des formes marquées oralement, la comparaison des formes écrites et orales et l'analyse de l'utilisation stylistique du langage marqué restent l'un des desiderata de la recherche.

3. Corpus

Afin de mettre en évidence les spécificités de l'oralité fictive dans la BD, nous avons choisi le *Journal de Mickey*. Même si les textes ont été traduits de l'anglais au départ, on peut supposer qu'ils sont suffisamment indépendants en raison du degré élevé de liberté de la traduction. Un autre argument décisif était la large diffusion de la revue en France – le tirage des différents numéros a atteint 500 000 exemplaires peu après la fondation du journal (Lesage 2018 : 43) – et le fait qu'elle s'adresse à un public essentiellement jeune. La série des aventures dans les villes imaginaires de Donaldville et Mickeyville, dans un monde parallèle

contemporain habité par des canards (et autres animaux), favorise l'utilisation de formes linguistiques actuelles contrairement aux bandes dessinées françaises de l'époque qui se situent souvent dans un contexte historique.

Le *Journal de Mickey* a une très longue histoire de publication. La première édition française a été publiée en France en 1934[1], et la publication s'est poursuivie sans discontinuer depuis, avec une interruption pendant l'occupation allemande et l'après-guerre entre 1944 et 1952. Outre les bandes dessinées signées Disney, il y a toujours eu des contributions éditoriales sous la forme de bandes dessinées françaises indépendantes (p. ex. *Thierry la fronde* par Deret et Nortier entre 1964 et 1986)

Seules les traductions des bandes dessinées signées Disney ont été retenues pour cette étude. Alors que les bandes dessinées originales de langue anglaise se caractérisent par une forte utilisation de variantes familières, les traducteurs de la première phase ont eu tendance à choisir des variantes de langue standard, voire littéraires (probablement en raison de l'influence de l'histoire en images de Rodolphe Toepffer dans les pays francophones). Dans les publications ultérieures, en revanche, surtout dans la nouvelle série à partir de 1952, on constate un rapprochement de plus en plus étroit avec l'oralité.

L'un des problèmes majeurs a été l'obtention de la base empirique : les bandes dessinées n'étant pas encore systématiquement cataloguées et archivées (surtout s'il s'agit de périodiques), les numéros ont dû être acquis auprès d'antiquaires. Pour les numéros du *Journal de Mickey* à partir des années 1970, l'offre est suffisante sur les sites internet concernés en raison des grandstirages ; l'acquisition des volumes plus anciens (surtout avant les années 1940) a été un peu plus difficile, comme le montre le nombre plus limité des revues analysées. La taille des différents numéros change considérablement au fil du temps. Les premiers numéros des années 1930 comportent dix pages, les numéros plus récents sont plus proches des 50 pages, ce qui explique le nombre croissant des exemples cités. Au total, le corpus se compose de 59 numéros allant de 1934 à 2015[2] et se divise de la façon suivante :

1 Les bandes dessinées originales ont été publiées aux États-Unis à partir de 1930, pour l'histoire de la publication du *Journal de Mickey*, voir Weber (2014).

2 Les attestations ont été traitées à l'aide d'un tableur (Excel). Je remercie tout particulièrement Katalin Anders pour l'analyse du corpus et la révision de l'article. Mes remerciements vont également à Chloé Lamaire et Geneviève Bernard Barbaud pour la correction stylistique du texte.

1934–1949	12	1/1934, 30/1935, 69/1936, 72/1936, 99/1936, 50/1939, 251/1939, 252/1939, 287/1940, 296/1940
1950–1959	6	1 (nouvelle série) /1952, 178/1955, 211/1956, 266/1957, 276/1957, 282/1957
1960–1969	6	448/1960, 471/1961, 531/1961, 533/1962, 739/1966, 894/1969
1970–1979	10	1248/1976, 1257/1976, 1406/1979, 1407/1979, 1408/1979, 1409/1979, 1411/1979, 1418/1979, 1424/1979, 1425/1979
1980–1989	9	1494/1981, 1495/1981, 1496/1981, 1501/1981, 1502/1981, 1503/1981, 1519/1981, 1520/1981, 1558/1982, 1780/1986
1990–1999	6	2116/1993, 2165/1993, 2176/1994, 2296/1996, 2304/1996
2000–2015	10	3175/2013, 3177/2013, 3178/2013, 3295/2015/, 3306/2015, 3311/2015, 3319/2016, 3322/2016, 3324/2016, 3396/2015

Tab. 1 : Revues analysées.

4. Analyse d'une sélection de caractéristiques de l'oralité fictive

Les phénomènes linguistiques étudiés sont basés sur la liste des caractéristiques historiquement contingentes du français parlé déjà établie par Söll (1985), Krassin (1994) et Koch/Oesterreicher ([2]2011). Cet aspect a été délibérément choisi car la distinction entre oralité et scripturalité conceptionnelles a un statut particulier dans le système français des variétés, ce qui a pu conduire à l'hypothèse d'une situation de diglossie (*cf.* Koch 1997, Radatz 2003). À cet égard, les formes marquées dans l'espace social et régional se voient accorder un statut particulier par rapport à la variation diamésique.

Les phénomènes sélectionnés pour l'étude qui ont largement été assignés de manière dichotomique aux registres oral / écrit dans la recherche, à savoir la (non-)réalisation du *ne* de négation, futur simple *vs* futur périphrastique, les formes de l'interrogation, passé simple *vs* passé composé, focalisation par phrases clivées, *on vs nous*, *ça vs cela*, pronoms relatifs, subjonctif *vs* indicatif.

L'objectif de l'étude est de faire une analyse quantitative diachronique de l'utilisation des formes dont l'usage peut être attribué à des formes écrites ou orales.

4.1 Négation

La négation postverbale comme seul marqueur de la négation est répertoriée comme une caractéristique significative du français parlé (*cf.* Meisner/Robert-Tissor/Stark 2016 pour un aperçu de la recherche ainsi que Pohl 1969, Dufter

2012, Meisner/Pomino 2014, Vicente Lozano 2016 et Hadermann 2017). Dans le roman *Voyage au bout de la nuit* de Louis-Ferdinand Céline, Blank (1991 : 157) démontre une omission du *ne* de 68 % dans les passages dialogiques et de 20 % dans les passages narratifs. Meisner/Robert-Tissot/Stark (2016) voient dans les choix de la forme de négation une dépendance multiple de facteurs diachronique, sociaux, régionaux et stylistiques. Barme (2012 : 78) se réfère aux études d'Ashby (2001), Coveney (2002), Hansen/Malderez (2004) et van Compernolle (2009) qui montrent une tendance à l'omission du *ne* de négation entre 86 % (corpus enregistré à Tours en 1995, étude d'Ashby 2001) et 94,3 % (corpus enregistré à Tours en 2005/2006, étude de van Compernolle 2009).

Dans notre corpus, une légère tendance croissante à l'omission du *ne* peut être observée au cours du développement linguistique, même si les attestations restent plutôt rares et ne varient qu'entre 0 et 1,5 % :

(1) *C'est pas vrai* (1959/1986 : 8)
(2) *J'peux pas supporter ça* (2116/1993 : 61)

Les constructions avec morphème discontinu dominent largement dans le corpus avec une présence entre 98,5 et 100 %. On trouve même des attestations de l'emploi du *ne* explétif, qui est généralement considéré comme littéraire :

(3) *Dingo, j'ai trouvé une astuce pour empêcher que tes crises ne recommencent* (1407/1979 : 10)
(4) *Descendez avant que je ne perde mon calme !* (1407/1979 : 24)

	Ne … pas, ne … point, ne … jamais…		***Négation sans* ne**	
	absolu	%	absolu	%
1935–1949	35	100,0	0	0
1950–1959	90	100,0	0	0
1960–1969	270	99,6	1	0,4
1970–1979	712	99,7	2	0,3
1980–1989	517	99,6	2	0,4
1990–1999	202	98,5	3	1,5
2000–2020	348	98,9	4	1,1

Tab. 2 : La négation avec ou sans *ne*.

4.2 Futur simple – futur périphrastique

Koch/Oesterreicher ([2]2011 : 171) voient dans le développement du français parlé une nette expansion de l'utilisation du futur périphrastique au-delà de la gamme fonctionnelle du futur périphrastique Krassin (1994 : 52sq) démontre également une préférence pour le futur simple dans la scripturalité, en se basant sur les études de Lorenz (1989), Sundell (1991), Blank (1991), Halmøy (1992) et Imbs (1983)[3]. L'utilisation du futur simple dans l'oralité conceptionnelle est principalement attestée ave des formes verbales négatives ainsi qu'avec *être* ou les verbes modaux *devoir*, *vouloir* etc. (*cf.* Barme 2012 : 76). Stammerjohann (1983 : 69) voit dans l'utilisation du *futur périphrastique* une participation plus subjective du locuteur, ce qui peut être avancé comme argument en faveur de son utilisation fréquente à l'oral.

Dans le corpus, pourtant, on peut observer une préférence pour l'emploi du futur simple qui varie entre 54,2 et 66,8 %, ce qui indique plutôt un rapprochement vers la scripturalité conceptionnelle :

(5) *Quand ça sera fini, vous aurez une belle crème à la vanille* (69/1936 : 1)
(6) *Vous ne serez pas châtié si vous voulez simplement* (178/1955 : 3)

Mais on trouve également le futur périphrastique, qui n'atteint pourtant jamais la majorité des attestations :

(7) *Et je vais te dire ce que tu dois faire !* (282/1957 : 5)
(8) *Un de mes bateaux va se charger du reste de ma fortune et la déposer sur une île tropicale ultra-secrète !* (1257/1979 : 6)

	Futur simple		***Futur périphrastique***	
	absolu	%	absolu	%
1935–1949	20	58,8	14	41,2
1950–1959	59	57,8	43	42,2
1960–1969	176	63,8	100	36,2
1970–1979	356	66,8	177	33,2
1980–1989	278	71,1	113	28,9

3 Etude non publiée par Martin Imbs se basant sur un corpus journalistique, citée par Stammerjohann (1983 : 68).

1990–1999	77	61,6	48	38,4
2000–2020	137	54,2	116	45,8

Tab. 3 : Futur simple et futur périphrastique.

4.3 Interrogation

Il existe de nettes différences entre le français parlé et le français écrit en matière d’interrogation. En ce qui concerne la question totale, on distingue la *question par inversion*, la *question par intonation* et la *question périphrastique*. Dans les études de corpus, une préférence claire de 70 à 95 % pour la *question par intonation* a été trouvée dans le français parlé (Barme 2012 : 80–83 ; pour l’usage des formes de l’interrogation dans l’oralité *cf.* Druetta 2018).

Notre corpus montre également une préférence pour la question par intonation qui varie entre 48,4 et 85,8 %, mais des questions par inversion sont également attestées :

(9) *Y a-t-il de l’or à bord ?* (1257/1979 : 7)
(10) *Pouvez-vous me rafraîchir ?* (1257/1979 : 38)
(11) *Ne peut-on aller plus vite ?* (448/1960 : 16)

Les *questions périphrastiques* sont en revanche rares :

(12) *Est-ce que nous pourrions avoir un peu d’eau tiède, Onc’Mickey* ? (276/1956 : 12)

	Intonation		**Question périphrastique**		**Inversion**	
	absolu	%	absolu	%	absolu	%
1935–1949	20	83,3	0	0	4	16,7
1950–1959	15	48,4	1	3,2	15	48,4
1960–1969	80	65,0	3	2,4	40	32,5
1970–1979	178	56,7	3	1,0	133	42,4
1980–1989	87	48,9	4	2,2	87	48,9
1990–1999	76	76,8	0	0	23	23,2
2000–2010	121	85,8	3	2,1	17	12,1

Tab. 4 : L’interrogation totale.

La *question partielle* ou *question-mot*, en revanche, présente une plus grande variété de formes, avec des questions du type QSV (*Comment elles s'appellent ?*), QESV (*Qu'est-ce qu'il faut ?*) et SVQ (*Tu viens quand ?*) qui dominent en français parlé avec près de 90 % selon Coveney (2020).

(13) *Comment ce rayon a-t-il pu nous attirer ?* (1257/1979 : 7)
(14) *Comment le rattraper maintenant ?* (1986/1986 : 21)

4.4 *Passé simple* et *passé composé*

Pour le français parlé, on postule généralement l'absence totale du passé simple, ses fonctions étant reprises par le passé composé (*cf.* Becker 2010, Koch/Oesterreicher [2]2011 : 170, Barme 2012 : 75*sq*, Labeau 2015, Apothéloz 2021).

Dans le corpus, l'utilisation presque exclusive du passé composé peut être confirmée, même s'il y a des attestations de l'usage du passé simple dans des contextes informels qui restent pourtant rares et varient entre 0 et 3 % :

(15) *Ce fut un vrai régal !* (448/1960 : 6)
(16) *La pêche fut bonne ?* (3322/2016 : 58)

	Passé composé		***Passé simple***	
	absolu	%	absolu	%
1935–1949	32	97,0	1	3,0
1950–1959	85	100,0	0	0
1960–1969	293	98,7	4	1,3
1970–1979	673	99,3	5	0,7
1980–1989	463	98,3	8	1,7
1990–1999	209	100,0	0	0
2000–2020	393	99,5	2	0,5

Tab. 5 : Passé simple *vs* passé composé.

4.5 Phrases présentatives

Les phrases clivées avec focalisation du sujet du verbe de la phrase correspondant à la structure *c'est … qui* ainsi que les phrases présentatives *il y a … qui* et *voilà … qui* ont une fonction introductive et sont marquées oralement (*cf.* Stark 2008 : 314, Barme 2012 : 84, Buthke/Sichel-Bazin/Meisenburg 2014, Meisner 2014,

Verwimp 2017, Apothéloz/Roubaud 2018, Horváth 2018, Berrendonner 2021, Riegel/Pellat/Rioul [8]2021 : 757).

Dans le corpus, on peut observer principalement des phrases présentatives dans une proportion qui varie entre 60 et 78 % :

(17) *C'est l'apprenti que j'ai engagé* (1981/1959 : 50)
(18) *Ce sont les indigènes qui l'ont* (448/1960 : 18)
(19) *C'est ici que mon peuple fait sécher le sel qui vient de la mer* (448/1960 : 7)
(20) *Ce sont les indigènes qui l'ont !* (448/1960 : 18)

	c'est … qui/que		***il y a … qui/que***		***voilà … qui***	
	absolu	%	absolu	%	absolu	%
1935–1949	3	60,0	0	0	2	40,0
1950–1959	6	75,0	0	0	2	25,0
1960–1969	43	72,9	1	1,7	15	25,4
1970–1979	54	78,3	2	2,9	13	18,8
1980–1989	17	74,0	3	13,0	3	13,0
1990–1999	16	76,2	1	4,8	4	19,0
2000–2020	32	76,2	0	0	10	23,8

Tab. 6 : Phrases présentatives

4.6 *On vs nous*

Krassin (1994 : 115*sq*) relève une substitution du *nous* non accentué en fonction sujet par le *on* dans l'oralité fictive littéraire à hauteur de 81,5 %, allant de 32,1 % chez François Cavanna à 98 % chez Thierry Jonquet (*cf.* aussi Béguelin 2014 sur l'utilisation de *on* dans l'œuvre de Ramuz et Peeters 2006 pour une vue d'ensemble).

Il y a étonnamment peu d'exemples d'utilisation de *on* dans notre corpus, surtout dans la période de publication entre 1950 et 1989. La répartition pratiquement équilibrée pour la période entre 1935 et 1949, qui diffère de cette constatation, n'est pas pertinente en raison du nombre restreint d'attestations. La non-utilisation de *on* pourrait s'expliquer par le fait que cet emploi était longtemps considéré comme familier ou même populaire (p. ex. Thomas 1956 : 287 : « *On* est fréquemment employé pour *nous* dans le langage familier ou populaire », Grevisse [11]1986 : 1140: « Cet emploi de *on* pour *nous* […] est

aujourd'hui extrêmement fréquent dans la langue parlée »). Dans la dernière période du corpus, à partir de 1990, on relève néanmoins une nette augmentation de l'utilisation de *on*, partant d'un rapport presque équilibré entre 1990 et 1999 pour arriver à une utilisation prépondérante dans plus des trois quarts des documents entre 2000 et 2020. Le pronom *nous* est surtout utilisé dans des structures proverbiales ou idiomatiques qui sont en fait plus familières avec *on*, comme :

(21) *Nous sommes joués* (178/1955 : 3)
(22) *Nous allons être pris* (178/1955 : 3)
(23) *Nous y sommes* (1959/1986 : 48)

Même la structure avec double pronom *nous, nous* et la variante fortement marquée avec le double pronom *nous, on* sont attestées[4] :

(24) *En attendant nous, nous allons nous baigner !* (448/1960 : 5)
(25) *Mais nous, on trouve les oiseaux ennuyeux* (3175/2013 : 48)

	on		***nous***	
	absolu	%	absolu	%
1935–1949	7	43,8	9	56,2
1950–1959	4	6,9	54	93,1
1960–1969	14	6,3	209	93,7
1970–1979	12	3,1	378	96,9
1980–1989	4	1,5	257	98,5
1990–1999	42	48,3	45	51,7
2000–2020	149	75,3	49	24,7

Tab. 7 : *Nous vs on.*

4.7 *Ça vs cela*

Dans la distinction entre oralité et scripturalité conceptionnelles, l'utilisation des pronoms démonstratifs *ça* et *cela* est largement décrite comme complé-

4 Hunnius (1991 : 115) voit dans la construction *nous, on* une contre-tendance à la réduction flexionnelle et à l'économie de la langue, puisque la combinaison *nous, on* exige un plus grand effort paradigmatique par rapport à *on* seul.

mentaire (*cf.* Koch/Oesterreicher [2]2011 : 167). Krassin (1994 : 121) note une gamme d'oralité fictive littéraire allant de 82 % de préférence pour *ça* chez San Antonio à 100 % chez Jean-Caude Grumberg (une proportion de l'ordre de 1 % est représentée par l'emploi de *ceci*). Barme (2012 : 69*sq*) confirme une nette préférence pour *ça* de l'ordre de 95 % dans l'évaluation de trois corpus.

Dans notre corpus, il y a aussi une nette tendance à utiliser *ça* (entre 53 et 97,6 % à l'exception de la période entre 1950 et 1959, où *ça* est très peu documenté) bien que (surtout dans les éditions plus anciennes) *cela* soit aussi utilisé dans des expressions figées :

(26) *Cela me convient* (1406/1979 : 38)

mais aussi dans des emplois plutôt inhabituels pour l'oralité :

(27) *Qui cela peut-il être* ? (1407/1977 : 15)
(28) *Il ne s'agit pas de cela* (1959/1981 : 34)

	ça		***cela***	
	absolu	%	absolu	%
1935–1949	11	91,7	1	8,3
1950–1959	13	44,8	16	52,5
1960–1969	35	53,0	31	47,0
1970–1979	135	78,0	38	22,0
1980–1989	102	76,1	32	23,9
1990–1999	94	94,9	5	5,1
2000–2020	165	97,6	4	2,4

Tab. 8 : *Ça vs cela.*

4.8 Pronoms relatifs

Dans un inventaire basé sur plusieurs corpus de langue orale écrite (parlée et fictive), Krassin (1994 : 45) relève une nette préférence pour l'utilisation des pronoms *qui* (55 à 70 %) et *que* (19 à 30 %). L'utilisation de ce que l'on appelle le *que* polyfonctionnel, qui va au-delà de sa fonction réelle de pronom relatif en tant qu'objet direct, nom prédicat ou adverbe relatif, est caractéristique pour le français parlé.

Dans le corpus, il y a relativement peu d'exemples d'utilisation de pronoms relatifs, probablement en raison de la brièveté dictée par l'espace réservé aux paroles dans les bulles ; les pronoms relatifs sujet et objet *qui* et *que* sont encore relativement fréquents. D'autres formes sont néanmoins rares, par exemple *dont* :

(29) *L'anniversaire dont vous me parlez* (1408/1979 : 43)
(30) *J'ai atterri dans la salle de bal dont me parlait Minnie* (3295/2015 : 19)
(31) *Nous avons ici tous les outils dont tu as besoin* (3295/2015 : 41)

ou des formes liées à des prépositions comme :

(32) *Celui auquel tu ne veux pas que nous participions* (1408/1979 : 43)

	qui	**prép. + *qui***	***que***	***où***	***dont***	**prép. + *lequel***	***quoi***
1934–1949	2 (25,0 %)	0	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)	2 (25 %)	0	0
1950–1959	16 (41,0 %)	1 (2,6 %)	19 (48,7 %)	1 (2,6 %)	2 (5,1 %)	0	0
1960–1969	46 (50,5 %)	1 (1,1 %)	34 (37,4 %)	5 (5,5 %)	3 (3,3 %)	0	2 (2,2 %)
1970–1979	91 (51,7 %)	1 (0,6 %)	54 (30,7 %)	12 (6,8 %)	13 (7,4 %)	3 (1,7 %)	2 (1,1 %)
1980–1989	63 (67,7 %)	2 (2,2 %)	19 (20,4 %)	5 (5,4 %)	1 (1,1 %)	1 (1,1 %)	2 (2,2 %)
1990–1999	36 (56,25 %)	0	21 (23,8 %)	4 (6,25 %)	1 (1,6 %)	1 (1,6 %)	1 (1,6 %)
2000–2020	63 (51,2 %)	1 (0,8 %)	36 (29,3 %)	14 (11,4 %)	4 (3,3 %)	3 (2,4 %)	2 (1,6 %)

Tab. 9 : Les pronoms relatifs.

4.9 Subjonctif

Le statut de l'utilisation du subjonctif en français parlé est controversé dans la recherche. Les études de corpus montrent un usage encore vif notamment après les constructions impersonnelles (*il faut que, il suffit que, c'est bien que*) ainsi qu'après les verbes tels que *vouloir*, *aimer*, *attendre*, *permettre* etc. (*cf.* Barme 2012 : 77).

Krassin (1994 : 79*sqq*) distingue les formes formellement différenciées (avec un marquage morphologique perceptible à l'oral) et celles dans lesquelles une distinction entre indicatif et subjonctif est morphologiquement impossible. Sur la base d'une analyse de corpus, qui se réfère principalement aux indices de l'oralité fictive littéraire, elle constate qu'après des déclencheurs tels que *il faut que*, *vouloir*, *aimer que* et *pour que*, un usage stable du subjonctif peut être établi, alors que dans d'autres cas on peut observer une tendance vers l'indicatif.

Dans notre corpus, il y a de nombreuses formes du subjonctif, mais principalement dans des constructions figées telles que *à moins que*, *pourvu que*, parfois il y a aussi une tendance à éviter le subjonctif en utilisant des constructions infinitives ou paratactiques.

(33) *Pourvu qu'Oncle Donald reste calme !* (1959/1986 : 20)
(34) *Allons, il faut que tu aies confiance* (1406/1979 : 7)

Krassin (1994 : 83) cite dans son corpus une distribution des formes différenciées et des formes non différenciées entre 54,9 *vs* 45,1 % (Grumberg) et 75,6 *vs* 24,4 % (San Antonio) avec une moyenne de 66,9 *vs* 33,1 %. Dans notre corpus, nous avons pu constater une préférence pour les formes différenciées, allant de 61,1 à 75 % avec une tendance décroissante.

	Formes différenciées		**Formes non différenciées**		**Total**
	absolu	%	absolu	%	
1935–1949	3	75,0	1	25,0	4
1950–1959	17	85,0	3	15,0	20
1960–1969	46	64,8	25	35,2	71
1970–1979	75	61,0	48	39,0	123
1980–1989	52	54,2	44	45,8	96
1990–1999	11	61,1	7	38,9	18
2000–2020	37	64,9	20	35,1	57

Tab. 10 : Les formes différenciées et non différenciées du subjonctif.

Dans ce qui suit, l'utilisation du subjonctif sera examinée en relation avec les constructions déclenchantes *il faut que*, *vouloir que* et *pour que*. Krassin (1994 : 84) signale dans deux corpus d'oralité authentique et fictive (corpus Orléans et corpus Krassin) un pourcentage de 34,4/21,3 % (*faut que*), de 12,1/19,8 % (*vouloir*

+ *aimer que*) et de 6,6/10,4 % (*pour que*). Nous avons pu observer dans notre corpus une distribution variable entre 10,4 et 50 % (*faut que*), 0 et 20 % (*vouloir + aimer que*) et 5,6 et 25 % (*pour que*).

	Somme des formes du subjonctif	***(il) faut que***		***vouloir + aimer que***		***pour que***	
		absolu	%	absolu	%	absolu	%
1935–1949	4	2	50,0	0	0	1	25,0
1950–1959	20	7	35,0	4	20,0	2	10,0
1960–1969	71	13	18,3	10	14,1	7	9,9
1970–1979	123	14	11,4	7	5,7	17	13,8
1980–1989	96	10	10,4	8	8,3	8	8,3
1990–1999	18	3	16,7	0	0	1	5,6
2000–2020	57	15	26,3	6	10,5	5	8,8

Tab. 11 : Emploi du subjonctif automatisé.

3. Résumé et perspectives

L’objectif de cette étude était de montrer l’utilisation de formes marquées comme orales dans un corpus d’oralité fictive. Les résultats montrent une image hétérogène de l’utilisation des codes. D’une part, de nombreuses formes généralement attribuées à la scripturalité (notamment dans l’emploi de la négation avec le morphème discontinu et du pronom personnel *nous*) ont pu être attestées. Dans d’autres cas (structures de focalisation, préférence pour le *passé composé* et le *futur périphrastique*), en revanche, on a pu observer un usage qui correspond largement à l’emploi de l’oralité conceptionnelle. Une évolution pendant la période de la publication a pu être constatée pour la préférence du pronom *on* par rapport à *nous.*

Dans l’ensemble, la langue de la bande dessinée Disney reste hétérogène en utilisant en même temps un style littéraire et une oralité mise en scène, ce qui a déjà été constaté dans la vaste étude de Pietrini (2012) des éditions italiennes des bandes dessinées Disney.

Ici, seuls quelques phénomènes sélectionnés de l’oralité ont pu être évalués. D’autres études pourront porter sur les domaines de la phonétique

(simplification des structures syllabiques complexes, omission des voyelles non accentuées), de la syntaxe (hypotaxes et longueur des phrases) et de la pragmatique (utilisation de mots conversationnels) qui n'ont pas été abordés ici. La question de savoir s'il existe une différenciation du langage selon les différents personnages (par exemple, différencié selon l'âge) ou dans quelle mesure l'utilisation marquée de la langue est employée de manière stylistique a également été mise à part en raison de l'espace limité et pourrait faire l'objet d'études plus approfondies.

Références

Apothéloz, Denis (2021) : « Les temps verbaux », in : *Encyclopédie grammaticale du français*, en ligne : http://encyclogram.fr/ (06.10.2021).

Apothéloz, Denis / Roubaud, Marie-Noëlle (2018) : « Constructions pseudo-clivées », in : *Encyclopédie grammaticale du français*, en ligne : www.encyclogram.fr/notx/003/003_Notice.php (06.10.2021).

Ashby, William (2001) : « Un nouveau regard sur la chute du *ne* en français parlé tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours ? », in : *Journal of French Language Studies* 11, 1–22.

Barme, Stephan (2012) : *Gesprochenes Französisch*, Berlin/New York : De Gruyter.

Baron-Carvais, Annie (2007) : *La bande dessinée*, Paris : PUF.

Becker, Martin (2010) : « Passé composé versus passé simple – alles passé ? «, in : *Romanische Forschungen* 122, 3–27.

Béguelin, Marie-José (2014) : « La concurrence entre *nous* et *on* en français », in : Janner, Maria Chiara / Della Costanza, Mario / Sutermeister, Paul (eds.) : *Noi – Nous – Nosotros. Studi Romanzi – Études romanes – Estudios románicos*, Berlin : Lang, 73–96.

Berrendonner, Alain (2021) : « Constructions disloquées », in : *Encyclopédie Grammaticale du Français*, en ligne : http://www.encyclogram.fr/notx/001/001_Notice.php (06.10.2021).

Bierbach, Mechtild (2007) : « Sprachwelten – Zur Semiose von Onomatopoetika in französischsprachigen Comics », in : Leinen, Frank / Rings, Guido (eds.) : *Bilderwelten – Textwelten – Comicwelten. Romanistische Begegnungen mit der neunten Kunst*, Munich : Meidenbauer, 351–379.

Blank, Andreas (1991) : *Literarisierung von Mündlichkeit. Louis-Ferdinand Céline und Raymond Queneau*, Tübingen : Narr.

Bossong, Georg (1981) : « Séquence et visée. L'expression positionnelle du thème et du rhème en français parlé », in : *Folia Linguistica* 15, 237–252.

Buthke, Carolin / Sichel-Bazin, Rafèu / Meisenburg, Trudel (2014) : « Dislokation im gesprochenen Französisch : zwischen Emphase und Grammatikalisierung », in :

Goldschmitt, Stefanie / Pustka, Elissa (eds.) : *Emotionen, Expressivität, Emphase*, Berlin : Schmidt, 215–230.

Coveney, Aidan ([2]2002) : *Variability in spoken French : A sociolinguistic study of interrogation and negation*, Bristol : Elm Bank.

Coveney, Aidan (2020) : « L'interrogation directe », in : *Encyclopédie grammaticale du français*, en ligne: www.encyclogram.fr/notx/002/002_Notice.php (06.10.2021).

Delesse, Catherine (2001) : « Les dialogues de BD : une traduction de l'oral ? », in : Ballard, Michel (ed.) : *Oralité et traduction*, Arras : Artois Presses Université, 321–340.

Druetta, Ruggero (2018) : « Syntaxe de l'interrogation en français et clivage écrit-oral : une description impossible ? », in : Béguelin, Marie-José / Coveney, Aidan / Alexander Guryev, Alexander (edd.) : *L'interrogative en français*, Berlin : Lang, 19–50.

Dufter, Andreas (2012) : « Zur Geschichte der *ne*-Absenz in der neufranzösischen Satznegation », in : Fesenmeier, Ludwig / Grutschus, Anke / Patzelt, Carolin (eds.) : *L'absence au niveau syntagmatique. Fallstudien zum Französischen*, Francfort-sur-le-Main : Klostermann, 131–158.

Dufter, Andreas / Hornsby, David / Pustka, Elissa (2021) : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French language Studies* 31, 125–130.

Fratteggiani Tinca, Maria Teresa (1994) : « Tratti linguistico-espressivi dei fumetti del genere 'Superuomini' », in : *Annali dell'università per stranieri di Perugia* 20, 12–32.

Frezza, Gino (2012) : « Figurazione del parlato e immagine statica-dinamica nei fumetti », in : Pietrini, Daniela (ed.) : *Die Sprache(n) der Comics. Kolloquium Heidelberg*, München : Meidenbauer, 33–53.

Goetsch, Paul (1985) : « Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen », in : *Poetica* 17, 202–218.

Grevisse, Maurice ([11]1986) : *Le bon usage. Grammaire française*, Paris/Gembloux : Duculot.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et morphosyntaxiques dans *Astérix* et *Titeuf* », in : *Journal of French Language Studies* 31(2), 192–215.

Hadermann, Pascale (2017) : « La comparaison : analyses de *aussi/si* et de *ne* en français parlé et écrit actuel », in : *Langue Fançaise* 196, 31–50.

Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian (2015) : « Comic-Sprache, Übersetzung, Sprachgeschichte. Ein Plädoyer für die Integration von Comics in die historische Sprachwissenschaft », in : Schrijver, Peter / Mumm, Peter-Arnold (eds.) : *Dasselbe mit anderen Worten ? Sprache, Übersetzung und Sprachwissenschaft*, Brème : Hempen, 139–165.

Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian (2017) : « Sprachliche und diskursive Strategien. Die Übersetzung früher 'Superhelden'-Comics ins Französische », in : Aschenberg, Heidi / Dessi Schmid, Sarah (eds.) : *Romanische Sprachgeschichte und Übersetzung*, Heidelberg : Winter, 151–181.

Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian (2020) : « A propos du langage de la bande dessinée », in : Hafner, Jochen / Postlep, Sebastian / Pustka, Elissa (eds.) : *Changement et stabilité. La langue française dans les médias audiovisuels du XIX*ème *au XXI*ème *siècle*, Vienne : Lit, 309–344.
Halmøy, Odile (1992) : « La concurrence futur simple/futur périphrastique dans un roman contemporain – Etude contextuelle », in : *Travaux de linguistique et de philologie* 30, 171–185.
Hansen, Anita Berit / Malderez, Isabelle (2004) : « Le *ne* de négation en région parisienne : une étude en temps réel », in : *Langage et société* 107, 5–30.
Horváth, Marton Gergely (2018) : *Le français parlé informel. Stratégies de topicalisation*, Berlin/Boston : De Gruyter.
Hunnius, Klaus (1991) : « T'as vu ? Die Deklination der klitischen Personalpronomina im Französischen », in : *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur* 2, 113–124.
Jacqmain, Monique J. (1974) : « Topolino maestro di stile? », in : Wandruszka, Mario (ed.) : *Italiano d'oggi. Lingua non letteraria e lingue speciali*, Triest : Lint, 234–248.
Koch, Peter (1997) : « Diglossie in Frankreich? », in : Engler, Winfried (ed.) : *Frankreich an der freien Universität*, Stuttgart : Steiner, 219–249.
Koch, Peter / Oestereicher, Wulf (1986) : « Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte », in : Romanistisches Jahrbuch 36, 15 – 43.
Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (²2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Berlin/New York : De Gruyter.
Krieger, Jolanta (2003) : *Paraverbale Ausdrücke als Gestaltungsmittel der Textsorte Comic. Am Beispiel der Reihe Astérix*, Lubin : Lubelskie Towarzystwo Naukowe.
Labeau, Emmanuelle (2015) : « Il était une fois le passé simple », in : *Journal of French Language Studies* 25, 165–187.
Lesage, Sylvain (2018) : *Publier la bande dessinée*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
Lorenz, Bettina (1989) : *Die Konkurrenz zwischen dem futur simple und dem futur périphrastique im gesprochenen Französisch der Gegenwart*, Münster : Kleinheinrich.
Meisner, Charlotte (2014) : « C'est moi que je parle – morphosyntaktische Variation und expressive Mündlichkeit im modernen Französisch », in : Goldschmitt, Stefanie / Pustka, Elissa (eds.) : *Emotionen, Expressivität, Emphase*, Berlin : Schmidt, 95–116.
Meisner, Charlotte / Robert-Tissot, Aurelia / Stark, Elisabeth (2016) : « La présence/absence de *ne* », in : *Encyclopédie grammaticale du français*, en ligne : www.encyclogram.fr/notx/008/008_Notice.php (06.10.2021).
Meisner, Charlotte / Pomino, Natascha (2014) : « Synchronic variation in the expression of French negation : A Distributed Morphology approach », in : *Journal of French Language Studies* 24(1), 9–28.

Merger, Marie-France (2021) : « La bande dessinée *Titeuf* entre oralité et écriture », in : Journal of French Language Studies , Vol. 31 , Special Issue 2: L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie, July 2021, 192–215.

Muller, Claude (1991) : *La négation en français : syntaxe, sémantique et éléments de comparaison avec les autres langues romanes*, Genève : Droz.

Naro, Guilhem (2008) : « Las marcas de oralidad en el cómic *Iznogoud* y su traducción del francés al español », in : Brumme, Jenny (ed.), *La oralidad fingida. Descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*, Madrid : Iberoamericana, 95–114.

Paulikat, Frank (2015) : « 'Votre hardiesse me chaut, Messire Aymar !' Archaisierende Sprache in historischen französischen Comics und ihre Übersetzung », in : Mälzer, Natalie (ed.) : *Comics – Übersetzungen und Adaptationen*, Berlin : Frank & Timme, 281 – 298.

Peeters, Bert (2006) : « Nous on vous tu(e). La guerre pacifique des pronoms personnels », in : *Zeitschrift für romanische Philologie* 122, 201-220.

Pietrini, Daniela (2009) : *Parola di papero. Storia e tecniche della lingua dei fumetti Disney*, Firenze : Cesati.

Pietrini, Daniela (2012b) : « Zur Einführung : Die Sprache(n) der Comics », in : Pietrini, Daniela (ed.) : *Die Sprache(n) der Comics : Kolloquium Heidelberg*, München : Meidenbauer, 7–13.

Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l'oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Walraud (ed.) : *Diskursmarker, Konnektoren, Modalwörter*, Tübingen : Narr, 85–106.

Pohl, Jacques (1969) : « *Ne* dans le français contemporain : les modalités de son abandon », in : Casanova Herrero, Emili / Calvo Rigual, Cesareo (eds.) : *Actas del XI Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas vol. 3*, Madrid : Jerez, 1343–1359.

Quinquis, Stella (2004) : *Die literarisch konstruierte Mündlichkeit in* Les Frustrés *von Claire Bretécher*, thèse de doctorat, Ruhr-Universität Bochum, en ligne : https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/files/373/diss.pdf (06.10.2021).

Radatz, Hans-Ingo (2003) : « Parallelfranzösisch: zur Diglossie in Frankreich », in : Radatz, Hans-Ingo / Schlösser, Rainer (eds.) : *Donum Grammaticorum (FS Harro Stammerjohann)*, Tübingen : Niemeyer, 235–250.

Riegel, Martin / Pellat, Jean-Christophe / Rioul, René (^{8}2021) : *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.

Rossi, Fabio (2011) : « Linguaggio dei fumetti », in : Berruto, Gaetano / d'Achille, Paolo (eds.) : *Enciclopedia dell'italiano*, Roma : Istituto della Enciclopedia Italiana, 537–540.

Schwarz, Alexander (2004) : « Sprachwissenschaftliche Aspekte der Übersetzung von Comics », in : Kittel, Harald / Frank, Armin Paul / Greiner, Norbert / Koller, Werner / Lambert, José / Paul, Fritz (eds.) : *Übersetzung/ Translation/ Traduction,* tome 1, Berlin, etc. : De Gruyter, 676–683.

Söll, Ludwig (1985) : *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin : Schmidt.
Stammerjohann, Harro (1983) : *Französisch für Lehrer*, München : Hueber.
Stark, Elisabeth (2008) : « Einzelaspekt : Wortstellung und Informationsstruktur », in : Kolboom Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (eds.) : *Handbuch Französisch. Sprache – Literatur – Kultur*, Berlin : Schmidt, 311–318.
Sundell, Lars-Göran (1991) : *Le temps futur en français moderne*, Stockholm : Almqvist & Wiksell.
Thomas, Adolphe (1956) : *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris : Larousse.
Van Compernolle, Rémi A. (2009) : « Emphatic *ne* in informal spoken French and implications for foreign language pedagogy », in : *International Journal of Applied Linguistics* 19(1), 47–65.
Verwimp, Lyan / Lahousse, Karen (2017) : « Definite il y a-clefts in spoken French », in : *Journal of French Language Studies* 27(3), 263–290.
Vicente Lozano, José (2016) : « Négation et oralité : analyse contrastive des opérateurs *no* (esp.)/ *non*, (*ne*)…*pas* (fr.) », in : Hilgert, Emilia (ed.) : *Res per nomen V. Négation et référence*, Reims : Presses universitaires de Reims, 437–460.
Weber, Patrick (2014) : *La grande histoire du Journal de Mickey de 1934 à nos jours*, Grenoble : Glénat.

Le transfert de l'humour dans les traductions allemandes de *Spirou et Fantasio*

Nathalie Mälzer

1. Introduction[1]

Les traductions allemandes de la série francobelge *Spirou et Fantasio* ont été relativement peu étudiées jusqu'à présent, la plupart des travaux académiques se concentrant sur les séries *Tintin* et *Astérix* – comme le montre par exemple la bibliographie annotée de Federico Zanettin (2008 : 270–306) – et sur l'inventivité des traducteurs et traductrices face aux nombreux jeux de mots et aux allusions culturelles et politiques des textes sources (*cf.* Grassegger 1985, Kaindl 2004, Richet 1993, Schmitt 1997).

La série *Spirou et Fantasio* peut être comptée parmi les *funnies* européens (*cf.* Platthaus 2016 : 191) – même si, contrairement aux *comic strips* classiques nés aux États-Unis et d'habitude considérés comme constitutifs de ce genre, les histoires de *Spirou et Fantasio* n'ont jamais été publiées dans le contexte d'un journal, mais, pendant les années 1940 et 1950, conformément aux goûts du marché de bandes dessinées dans l'espace franco-belge, sous forme de feuilleton dans des magazines hebdomadaires spécialisés (comme *Le Journal de Mickey, Le Journal de Tintin, Pilote, Vaillant*), avant d'être reprises en format album.

Plusieurs aspects rendent l'analyse des traductions et publications allemandes de la série intéressante : ainsi, la première traduction, entreprise par l'éditeur Alfons Semrau, tente de faire connaître l'univers des bandes dessinées franco-

1 Cette étude a nécessité de longues recherches dans différentes archives et bibliothèques allemandes pour trouver des exemplaires de ces bandes dessinées devenus des objets de collection précieux et recherchés. Je tiens à remercier particulièrement Dr. Felix Giesa du *Jugendbucharchiv Frankfurt/Main*, Dr. Andreas Dirks et Horst-Joachim Kalbe, fondateurs du site *comicforscher.de*, Beate Amrein et Martin Jettinger de la *Arbeitsstelle für Graphische Literatur der Universität Hamburg*, Christian Eglmeier de la *Stadtbibliothek im Bildungscampus Nürnberg,* Hartmut Becker ainsi que les étudiantes Elena Filiptcova, Jennifer Wolf et Sophie Freudenberg sans lesquel.le.s cette étude n'aurait pas été possible.

belges en Allemagne fédérale dès la fin des années 1950, donc avec seulement un léger retard sur la parution des premiers albums chez l'éditeur Dupuis. En outre, l'histoire de la publication de *Spirou et Fantasio* en Allemagne qui s'étend sur plusieurs décennies avec différents éditeurs successifs permet de comparer les stratégies de traduction, d'introduction et de réception variées de la série en Allemagne à des époques différentes, dans des contextes sociologiques et historiques changeants. Pour cet essai, nous nous limiterons à une analyse des formats de publication et des traductions et ne pourrons qu'effleurer les autres aspects.

L'article entreprend l'analyse comparative des traductions allemandes parues chez le premier éditeur de la série, Semrau, le deuxième éditeur Kauka et l'éditeur actuel Carlsen. Pour pouvoir mener cette étude, l'épisode *Les voleurs du Marsupilami* a été choisi. Il a paru entre mars et novembre 1952 en format livret dans le magazine *Spirou* et a été repris et reformaté en album en 1954. Une raison pour ce choix est qu'il s'agit du premier épisode traduit en allemand : il a paru en 1958 sous le titre *Der Raub des Marsupilami* dans le magazine *Der heitere Fridolin.* Une autre raison pour ce choix est que cet épisode fait partie des rares numéros retraduits à deux reprises pour l'éditeur Kauka (fameux pour avoir également tenté d'introduire la série *Astérix* en Allemagne, même si cette tentative a fini par la débâcle bien connue, décrite par Mietz en 2012 : 35–39), publié d'abord sous le titre *Viel Wirbel um Kokomiko* dans le magazine *Lupo modern* (26/1965–2/1966) et dix ans plus tard sous le titre *Kokomiko hinter Gittern* dans le livre de poche *Fix und Foxi Extra*[2] (31/1975) et finalement par Hartmut Becker pour l'éditeur Carlsen, où l'épisode parut en 1981 en format album sous le titre *Die Entführung des Marsupilami.*

2. Histoire de la publication française et de ses traductions

L'époque de la parution des magazines *Spirou* et *Tintin* est considérée comme l'âge d'or de la bande dessinée franco-belge (*cf.* Schikowski 2018 : 113). Si nombre d'études ont été menées sur la série *Tintin* (*cf.* entre autres Baetens 2001, Delesse 2006, Munat 2004, Reggiani 1994), le magazine *Spirou* avec son sous-titre *Pour la jeunesse* semble en revanche ne pas avoir suscité d'études dans le domaine

---

2 L'article utilisera les abréviations suivantes pendant l'étude comparative : D pour Dupuis, HF pour *Der heitere Fridolin* (Semrau), LM pour *Lupo modern* et FFX pour *Fix und Foxi Extra* (tous les deux parus chez Kauka) et C pour indiquer les albums parus chez Carlsen.

de la traductologie.[3] Il s'agit pourtant du magazine à la fois le plus ancien – le premier numéro datant de 1938 – et le plus durable (*cf.* Knigge 2016 : 16–17).

La production de la série franco-belge fut à l'époque interrompue à plusieurs reprises par l'occupant allemand, et le magazine disparut du marché en 1943 en raison d'une pénurie de papier, avant de reparaître en octobre 1944 avec un *Spécial Libération* dessiné par Jijé (alias Joseph Gillain), puisque le dessinateur Rob-Vel, (alias Robert Velter) avait été fait prisonnier de guerre (*cf.* Schikowski 2018 : 114). Jijé forma avec Morris, Franquin et Will la fameuse « bande des quatre » (*cf.* Schikowski 2018 : 114). Dans *Spirou Almanach 1947*, Franquin devint finalement le dessinateur des histoires de *Spirou et Fantasio* (*cf.* Schikowski 2018 : 116). Cet almanach inaugure 'l'Ecole Marcinelle', nommée ainsi d'après le lieu d'implantation de l'éditeur Dupuis dans la banlieue de Charleroi, une école marquée par le dynamisme et la nervosité de son trait (*cf.* Schikowski 2018 : 121). Ce style rapproche *Spirou et Fantasio* bien plus de l'anarchisme du *comic strip* américain (*cf.* Knigge 2016 : 16) que de la célèbre « ligne claire » (*cf.* Brok/Pommerel/Swarte 1997)[4] du dessinateur Hergé. Franquin a incontestablement excellé dans la représentation de mouvements dynamiques. Il n'est d'ailleurs pas étonnant qu'il ait fait de la voiture sportive un des objets fétiches de la série *Spirou et Fantasio*. Ce qui a été négligé par la recherche, c'est que l'on puisse trouver chez Franquin dès 1953 une des premières, sinon la première représentation subjective de mouvement dans une bande dessinée européenne.[5] Ce type de représentation graphique du mouvement est, selon les publications récentes, traditionnellement attribué aux dessinateurs japonais de mangas, et n'aurait été découvert en Europe que bien plus tard, avec la réception des mangas par le monde occidental vers la fin des années 1970. Comme le montre la fig. 1, à l'inverse de ce que prétendent McCloud ([1994] 2001 : 122) et Schüwer (2008 : 72), nous trouvons une représentation de la ligne de mouvement subjective dans le magazine *Spirou* – un effet qui semble avoir inspiré le traducteur pour Kauka laissant Fantasio alias Pikkolo s'exclamer : « Junge, das ist Tempo » (Ah dis donc,

3 Badra Ramdani (2020 : 22) mentionne le magazine *Spirou* dans son étude sur la traduction des *Schtroumpfs* dans « Traduire le couple texte-image du point de vue de la paratraduction : cas de la bande dessinée », mais ne s'étend pas sur les histoires de *Spirou et Fantasio*.

4 http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article690 (21.03.2022).

5 Deux autres exemples se trouvent dans *La mauvaise tête* [1956], à la page 25, dernière vignette, et à la page 57, 4e vignette. On peut voir que les traits de vitesse représentent la perception du personnage diégétique, donc une perspective subjective, et non pas un point de vue extérieur.

quelle allure)[6] (FFX 7, p. 169, vig. 6) au lieu du simple « Ffffut » qu'on trouve dans la version originale (*Spirou* n° 797, p. 1, vig. 2[7]).



Fig. 1 : Traits de vitesse subjectifs dans *Aktion Nashorn* (2018 : 61).

L'âge d'or de la bande dessinée franco-belge se termina avec le départ du rédacteur en chef de *Spirou*, Yvan Delporte, qui avait tenu à sauvegarder un climat créatif et amical parmi les rédacteurs (*cf.* Schikowski 2018 : 120). Pendant la deuxième moitié des années 1960, Franquin dut interrompre son travail de dessinateur pendant deux ans à la suite d'une dépression et abandonna ensuite les histoires de *Spirou* (*cf.* Schikowski 2018 : 123).

En Allemagne fédérale, la percée des bandes dessinées sur le marché se fit en 1953, lorsque les premières séries de « Piccolos » parurent chez les éditeurs Walter Lehning et Rolf Kauka (*cf.* Piëch 2020 : 7). Pourtant, même 20 ans plus tard, la série *Fix und Foxi* parue chez Kauka rencontra un climat peu favorable pour la bande dessinée, stigmatisée par la *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften*[8] (*cf.* Schikowski. 2018 : 143). C'est grâce à cette série qui connut un énorme succès auprès de son public, atteignant un tirage de 400 000 exemplaires par semaine au début des années 1970 (*cf.* Mietz 2020a : 97), et aussi au magazine *Lupo modern*, paru dans les années 1960 et s'adressant à un public d'adolescents, qu'une grande partie de la production des bandes dessinées

6 Les retraductions entre parenthèses des traductions allemandes vers le français sont toutes les miennes.
7 https://bdoubliees.com/journalspirou/annees/1953.htm (21.03.2022).
8 Commission fédérale de recours en matière de publications préjudiciables à la jeunesse.

franco-belges put être importée et perçue en Allemagne (*cf.* Schikowski 2018 : 146), parmi lesquelles la série *Spirou et Fantasio.* Or, les traductions parues chez Kauka sont connues pour avoir pris des libertés envers les originaux, ce qui fit perdre à l'éditeur les droits de traduction pour la série *Astérix* (*cf.* Schikowski 2018 : 146). Nous verrons à quel point ceci est le cas pour ses traductions de *Spirou et Fantasio.* Certes, la décision de redessiner les couvertures pour le magazine *Lupo modern*, où la publication de la série débuta, ainsi que pour le magazine *Fix und Foxi*, qui poursuivit la publication, comme pour *Fix und Foxi Super Tip Top,* en mélangeant des personnages de différentes séries (*cf.* Fix & Foxi 2020 : 12), peut déjà être considérée comme un symptôme de cette insouciance de l'équipe de Kauka envers la propriété intellectuelle. Mais on peut également argumenter que cette décision paraît nécessaire pour une publication en feuilleton qui oblige l'éditeur à créer une couverture pour chaque nouveau numéro. Le premier éditeur, Semrau, doit également faire face à cette nécessité, même s'il s'abstient de mélanger les personnages de différentes séries pour sa publication bimensuelle des numéros de *Spirou et Fantasio* entre 1958 et 1961 dans son magazine *Der heitere Fridolin.*

Les raisons pour la fin de la publication de *Spirou et Fantasio* chez Semrau ne sont pas connues. Il est cependant probable que le manque de succès du premier éditeur allemand de la série (*cf.* Mietz 2020a : 86) engendra des problèmes financiers. La publication de la série ne fut relancée qu'en 1964 par Kauka, lorsque son ami et directeur commercial (*cf.* Schirrmeister 2017), Norbert Pohl, acquit les droits de traduction pour toute une liste de séries des éditeurs Dargaud et Dupuis, parmi lesquelles *Spirou et Fantasio (cf.* Mietz 2020a : 75–76). Pohl parlait le français couramment et semble avoir traduit lui-même une partie des séries pour *Lupo Modern (cf.* Mietz 2020a : 76)[9], sans que son nom soit jamais mentionné. Il est mort vers la fin des années 1960 (*cf.* Mietz 2020b : 117), ce qui est peut-être une raison pour la retraduction des épisodes, parus dans *Fix und Foxi Extra.* Kauka poursuivit la publication de *Spirou et Fantasio* jusqu'en 1977. L'énorme succès de Kauka resta tout de même limité à l'Allemagne fédérale et s'estompa à la fin des années 1970 parce qu'il ne réussit jamais à s'implanter dans le domaine du dessin animé et ne sut profiter d'un marketing cross-media à l'instar de Walt Disney (*cf.* Fix & Foxi 2020a : 23). Assez curieusement, son succès resta d'ailleurs concentré sur le sud de l'Allemagne, tandis que le nord s'intéressa plus à la série *Mickey* traduite de l'anglais (*cf.* Fix & Foxi 2020a : 24). C'est vers la fin des années 1970 que la maison d'édition Carlsen commença à s'intéresser

9 Sackmann/Spillmann/Wintrich (2014 : 110) signalent que Pohl a été interprète en anglais durant les procès de Nuremberg. Il semble aussi y avoir participé en tant que témoin (*cf.* http://www.zeno.org/nid/20002763583 [21.03.2022]).

aux droits de Spirou, probablement sur le conseil des éditeurs du magazine *Comixene* Hartmut Becker et d'Andreas Knigge qui avaient informé Herbert Voss, le directeur général de Carlsen, lors d'une rencontre vers la fin de l'année 1978, que les droits de traductions étaient devenus libres pour l'Allemagne (*cf.* Sackmann 2018 : 131).

3. Comparaison de l'original et des traductions publiées par Semrau, Kauka et Carlsen

La première chose que l'on peut constater, en comparant les originaux et les traductions, c'est que les formats des publications diffèrent fortement. Ce fait n'est nullement négligeable, comme le souligne Valerio Rota (2008 : 84), car il peut peser sur la traduction pour deux raisons : 1) la taille des vignettes et des bulles peut varier en fonction du format et donc nécessiter des condensations, des omissions ou des ajouts au contenu verbal, 2) les changements de formats peuvent aller de pair avec un remontage et un recadrage des vignettes, voire avec leur omission, ce qui peut changer la contextualisation iconographique des éléments verbaux non seulement à l'intérieur de la vignette, mais aussi de la bande et de la (double-)page et donc changer le rapport texte-image.

3.1 Le format comme contrainte traductive

Le texte original paru dans le magazine *Spirou* est publié en format livret 28 x 20 cm avec trois à quatre bandes par page (*cf.* fig. 2). Le cadrage reste le même en format album (*cf.* fig. 3) et il ne semble pas y avoir d'omissions ou d'ajouts de vignettes, même si un remontage a été nécessaire. Les rares différences entre la publication dans le magazine et celle dans l'album ne sont dues qu'au fait qu'une publication d'épisodes sous forme d'histoires à suivre nécessite de temps à autre l'ajout de résumés de l'histoire – comme au n° 746 du 31/7/1952 avec un résumé intégré dans l'image, qui sera par la suite recadrée pour la publication en album, ou comme au n° 743 du 7/10/1952, où le résumé est remplacé dans l'album par une nouvelle vignette montrant Fantasio en fureur (D, p. 27, vig. 8).[10]

10 Une autre différence peut être constatée au niveau du coloriage : l'album corrige une erreur dans l'édition originale de 1952, où la couleur du veston de Fantasio est d'abord bleue et devient jaune, après une nuit passée au zoo (au numéro 739 du 12/6/1952).



Fig. 2 : Couverture du magazine *Spirou* (1952, n° 729).



Fig. 3 : *Les voleurs du Marsupilami* ([1954]/ 1993 : 3).

L'éditeur Semrau fait paraître la série sous forme d'histoires à suivre dans son magazine *Der heitere Fridolin*. Le format livret est réduit d'environ 10 % par rapport à l'original (25,5 x 18,5 cm). L'édition s'appuie sur le montage de l'album de 1954 avec quatre bandes par page, ce qui l'oblige à réduire la taille des images (*cf.* fig. 4). Comme on peut le constater, l'éditeur Semrau a recours à un agrandissement de la taille des bulles pour empêcher une trop forte condensation des dialogues. On verra qu'il procède également à des ajouts par rapport à l'original et omet aussi des détails de l'image : ainsi, dans la 3ème vignette, la voiture est effacée.



Fig. 4 : *Der heitere Fridolin* (1958, n°1 : 3). Fig. 5 : *Lupo Modern,* (1965, n° 26 : 32).

La version allemande de l'épisode publié par l'éditeur Kauka dans *Lupo Modern* correspond au format de *Der heitere Fridolin* (26 cm x 18 cm) (*cf.* fig. 5) et respecte le montage de l'album.

Lors de la nouvelle publication de l'épisode dans *Fix und Foxi Extra* en 1975, le rédacteur en chef Peter Wiechmann procède en revanche à un remontage complet (*cf.* fig. 6) qui ne s'appuie ni sur la publication originale en magazine ni sur celle en album et diffère également de la traduction dans *Lupo modern*.[11] Ce choix est certainement dû en partie à la divergence entre le format livre de poche de *Fix und Foxi Extra* (18 x 13 cm) et celui de l'original, correspondant à une réduction de presque la moitié. Mais il confirme surtout l'insouciance

11 Pour plus de détails sur ces remontages entrepris par Peter Wiechmann et le graphiste Vjekoslav Kostanjsek voir Mietz (2020b : 117) qui confirme que ce redécoupage comporte des omissions ainsi que des ajouts à l'image. Il semble que Dupuis aurait accepté cette démarche, probablement parce que la procédure ressemble à celle pour la série *Gag de poche* de Dupuis (Mietz 2020b : 117).

de l’éditeur[12] à l’égard des questions en matière de propriété intellectuelle (*cf.* Mietz 2012 : 38). Ainsi, un nombre assez considérable de vignettes est omis ou recadré, en appliquant un procédé stylistique récurrent et caractéristique pour FFX Kauka : l’expansion (*cf.* Mälzer 2015 : 58) d’éléments iconiques de la vignette (cf. fig. 6, p. ex. la main de Spirou à la p. 2, vig. 2 et à la p. 3, vig. 4). Les bulles sont agrandies, mais elles comportent – fait étonnant – beaucoup d’espace blanc, ce qui signale des omissions d’élément verbaux. A la différence de Semrau, il semble que Kauka dans FFX ne redessine pas les bulles pour pouvoir rester fidèle à l’original, mais pour laisser une plus grande liberté au traducteur (anonyme). La typographie n’est d’ailleurs plus la même : elle correspond à une police de machine à écrire et transforme, selon les conventions allemandes (toujours) actuelles, les lettres majuscules de la version française en majuscules et minuscules. Le contenu verbal des bulles change en raison de l’omission de vignettes, nécessitant des remaniements narratifs, mais surtout à cause de la forte condensation des dialogues, comme nous verrons par la suite.



Fig. 6 : *Fix und Foxi Extra* (1975, n° 31 : 2–3).

12 Mietz soutient que Wiechmann ne serait responsable du montage pour *Fix und Foxi* qu’à partir de 1968 (*cf.* Mietz 2012 : 38).

La version actuelle publiée chez Carlsen respecte la taille de l'album original de 1954 et le montage. Le choix des couleurs varie légèrement, mais la taille des bulles reste identique. La typographie suit les conventions allemandes en gardant les minuscules et majuscules, mais présente une police de caractères comparable à celle de l'original. Carlsen est d'ailleurs le seul éditeur à mentionner (correctement) le nom des auteurs de l'épisode et du traducteur.

Passons à une première analyse des traductions de la première page de l'épisode, regroupées dans le tableau suivant :

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	N[13] : Spirou et Fantasio ont capturé dans la forêt vierge de Palombie un animal inconnu jusqu'à ce jour, le Marsupilami qui est à présent pensionnaire du jardin zoologique.	N : Fridolin und Ferdinand haben im Urwald von Palumbien ein unbekanntes Tier gefangen, den Marsupilami, der nun im Zoo untergebracht worden ist …	N : Pit und Pikkolo stehen ahnungslos am Anfang eines neuen Abenteuers, in dessen Verlauf Kokomiko gekidnappt wird. Wer geht als Sieger aus diesem Kampf hervor? Wer lacht zuletzt am besten? – Wir ziehen uns zurück und überlassen unseren beiden Freunden das Feld. …	(le cartouche est remplacé par le titre de l'épisode)	N : Spirou und Fantasio haben im palumbianischen Urwald ein bisher unbekanntes Tier eingefangen: das Marsupilami. Es befindet sich zurzeit im Zoologischen Garten …
2	F : … Reconduire le Marsupilami en Palombie ! Quelle expédition pour un animal ! … Ce n'est pas raisonnable …	F : Was? Du willst den Marsupilami nach Palumbien zurückbringen? Das ist doch heller Wahnsinn! Die weite Reise übersteht das Tier ja gar nicht!	F : … leicht gesagt: Kokomiko nach Südamerika zurückbringen! Was für eine Strapaze für den kleinen Kerl!	F : Du meinst wirklich, wir sollten Kokomiko in den Urwald zurückbringen?	F : Das Marsupilami nach Palumbien zurückbringen? Das würde ich dir nicht raten! Noch so eine Expedition überlebt das Tier nicht!
3	S : Je sais … Mais le Marsupilami n'est pas un animal comme les autres … Ça me fend le cœur de le savoir captif.	S : Ja, das stimmt schon! Aber, weisst du, er tut mir leid!	S : Jaja … ich weiss schon! … Aber Kokomiko in Gefangenschaft?! Mir bricht das Herz!	S : Natürlich! Auf die Dauer kann er sich doch im Zoo nicht wohl fühlen …	S : Ich weiß! Aber das Marsupilami ist kein gewöhnliches Tier! Es bricht mir das Herz, dass es eingesperrt ist!

13 Les éléments verbaux sont précédés de l'initiale du nom propre original du personnage : S pour Spirou/Fridolin/Pit, F pour Fantasio/Ferdinand/Pikkolo, D pour le directeur et N pour le narrateur.

4	F : … et puis, et puis, crois-tu qu'on s'empare comme ça d'un animal du zoo ?	F : Ausserdem können wir ihn doch nicht so einfach aus dem Zoo herausholen!	F : Und … und! … Glaubst du, dass man so mir-nichts-dir-nichts ein Tier aus dem Zoo entwenden kann?	F : Und du glaubst, wir kriegen ihn so einfach aus dem Zoo raus?	F : … und wie, bitte schön, gedenkst du, das Tier aus dem Zoo herauszuholen?
5	S : Ah ! Évidemment, c'est une opération qui doit être préparée minutieusement ! ….	S : Nun ja. Man müsste die Sache vorher gründlich durchsprechen!	S : Hast schon recht, alter Junge! Aber reg' dich nicht auf! Wir müssen eben einen guten Schlachtplan entwerfen! …	S : Uns muss eben was einfallen …	S : Nun ja, das müsste schon gründlich vorbereitet werden!
6	S : Et justement, passons au zoo et commençons dès aujourd'hui à observer … nous aurons peut-être une idée ….	S : Hör mal, Ferdinand! Gehen wir doch in den Zoo! Vielleicht fällt uns dort etwas ein, wie wir die Geschichte anstellen könnten!	S : Darum gehen wir gleich mal zum Zoo und peilen die Lage! … Vielleicht fällt uns dann was ein! …	S : Wir sehen uns die Sache erst mal an … irgendwie geht's schon.	S : Hör mal! Lass uns in den Zoo gehen! Vielleicht fällt uns dort ein, wie wir die Sache anstellen können!
7	F : Voici le directeur …	F : Da kommt der Direktor!	F : Aha, da kommt der Direktor!	F : Da kommt der Direktor!	F : Oh! Der Direktor!
8	D : Messieurs Spirou et Fantasio ! Vous tombez à pic : on vient d'installer le Marsupilami dans sa nouvelle cage !	D : Hallo, meine Herren, sie kommen mir wie gerufen! Der Marsupilami ist eben in seinen neuen Käfig gebracht worden!	D : Sieh da, die Herren Pit und Pikkolo! … Sie kommen gerade richtig! Heute haben wir Kokomiko in einen neuen Käfig verfrachtet!	D : Ah, meine Herren, gut dass sie kommen! Kokomiko ist jetzt gut untergebracht!	D : Sieh an, die Herren Spirou und Fantasio! Sie kommen wie gerufen! Soeben wurde das Marsupilami in seinen neuen Käfig gebracht!

9	F : Elle est solide ?	F : Ist er auch stark genug?	F : Hoffentlich gefällt es ihm dort!	(vignette omise)	F : Ist der auch sicher?
10	D : A toute épreuve ! N'ayez aucune crainte ! Venez, c'est par ici ….	D : Keine Angst. Mit den dicken Stäben wird auch ein Gorilla nicht fertig. Überzeugen Sie sich selbst!	D : Machen Sie sich keine Sorgen! … Kommen Sie mit und sehen Sie sich unseren Freund an!..	(vignette omise)	D : Keine Angst, der hält was aus! Kommen Sie … hier entlang!
11	S : Comment se porte-t-il ?	S : Wie geht es dem Marsupilami?	S : Geht's ihm gut?	(vignette omise)	S : Wie geht's dem Tier?

Tab. 1 : Eléments verbaux de la première page.

On peut voir que pour le texte du cartouche (1), C et HF restent fidèles à l'original, HF ne procédant qu'à une petite omission secondaire quant au contenu (« jusqu'à ce jour »), tandis que LM transforme le récit de ce qui s'est passé au préalable en une prolepse annonçant ce qui aura lieu dans l'épisode, en s'adressant au lecteur par des questions rhétoriques et en se rendant visible comme narrateur par le pronom « wir », détruisant ainsi la mimésis du récit. Dans la version de FFX, le cartouche est en revanche omis.

Le conflit exposé par Fantasio (2) (à savoir s'il est préférable ou non de ramener le Marsupilami en Palombie) est surinterprété par HF et par C : d'après ces deux traductions, le retour en Palombie serait mortel pour le Marsupilami. Dans FFX, la formulation reste vague sur ce point, tandis que la traduction dans LM, plus explicite, et plus appropriée, ne mentionne que les efforts (« Strapazen ») du Marsupilami, alias « Kokomiko ». (Nous reviendrons sur la traduction des noms propres dans la section 3.3.) En raison de la surinterprétation de HF et C, la réplique de Spirou (3) prend une tournure légèrement macabre et semble incohérente dans les deux versions, puisque Spirou semble reconnaître que l'expédition pourrait tuer le Marsupilami. Malgré cela, il soutient avoir pitié de lui en raison de son enfermement actuel. Tandis que la traduction de C reste fidèle à l'original, HF, LM et FFX procèdent à une condensation plus ou moins importante du texte.

Les répliques de Fantasio (4) et Spirou (5) sont également proches du sens de l'original, mais (5) varie en longueur : LM rallonge nettement l'original et rend « préparer l'opération » par une expression plus métaphorique, « einen guten Schlachtplan entwerfen », tandis que FFX condense fortement. La réflexion de Spirou (6) contient une collocation erronée de la part du traducteur de HF : « wie wir die Geschichte anstellen können ». La version de C reste fidèle à l'original, celle de FFX condense le texte et celle de LM, condensant cette fois-ci, utilise une expression diaphasiquement marquée : « die Lage peilen » pour « observer ». La réplique de Fantasio (7) est assez semblable dans toutes les versions. On peut tout de même noter que dans la version de LM, la réaction « aha » (qui a le sens de *je comprends*) au lieu de « ah », qui marquerait la surprise de Fantasio, glisse une incohérence dans la traduction.

Dans (8), la stratégie traductive de LM se poursuit. Mais, si le choix d'un registre diaphasique plus marqué peut encore sembler acceptable pour la situation communicative entre Spirou et Fantasio, cette stratégie de traduction semble inappropriée pour caractériser la communication entre le directeur et les deux amis : le choix du mot « verfrachtet » pour « installer » étonne de la part du directeur du zoo, vu sa manière polie de saluer les deux amis.

Les traductions de la question de Fantasio (9) sont très divergentes : la version de HF contient une ambiguïté pouvant donner lieu à une fausse interprétation : l'adjectif « stark » (fort) semble se rapporter au Marsupilami et non pas à la cage. La version de LM réadapte le contenu, probablement pour rendre le dialogue plus cohérent : Fantasio se soucie de savoir si la cage plaît au Marsupilami (le lecteur pourrait en effet se demander pourquoi Fantasio se renseigne sur la solidité de la cage). FFX omet la vignette. Le choix de C semble également vouloir améliorer la cohérence des dialogues originaux (la formulation de la question manifeste l'inquiétude de Fantasio qui souhaite que le Marsupilami soit en sécurité).

Pour la réponse du directeur (10) HF procède à des ajouts considérables au texte original, mentionnant que même un gorille ne saurait s'attaquer aux barres de la cage – ce qui peut faire penser que c'est justement ce qui se produira par la suite. LM rallonge également la réponse, tandis que C reste fidèle à l'original.

3.2 La traduction des titres

Si l'original est intitulé *Les voleurs du Marsupilami*, aucun éditeur allemand ne choisit de traduire le titre par *Die Diebe* ou *Die Räuber des Marsupilami*, qui serait la traduction littérale. Semrau opte pour *Der Raub des Marsupilami* (ce qui correspondrait en français à *Le vol du Marsupilami*), Kauka choisit *Viel Wirbel um Kokomiko* (*Beaucoup de remous autour de Kokomiko*) pour LM et *Kokomiko hinter Gittern* pour FFX (*Kokomiko derrière les barreaux*) et propose aussi une variante du titre : *Kampf um Kokomiko* dans la table des matières de *Fix und Foxi Extra* (1975, n° 31 : 1). Par erreur, Kauka attribue l'épisode à l'auteur-dessinateur Jean-Claude Fournier bien qu'il s'agisse d'André Franquin qui avait d'ailleurs gardé les droits sur le dessin du Marsupilami même après s'être arrêté de dessiner, tandis que Jean-Claude Fournier n'était devenu le dessinateur de *Spirou et Fantasio* qu'au moment où les traductions de Kauka commençaient à paraître en Allemagne, sans avoir jamais dessiné le Marsupilami (*cf.* Platthaus 2018) ; l'erreur semble donc être due à une autre négligence de la part de l'éditeur allemand. Les titres choisis par Kauka font aussi transparaître que les noms propres ont en partie été remplacés par des nouveaux noms inventés.

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Les voleurs du Marsupilami	Der Raub des Marsupilami	Viel Wirbel um Kokomiko	Kokomiko hinter Gittern	Die Entführung des Marsupilamis

Tab. 2 : Titres de l'épisode.

3.3 Les noms propres

La première traduction parue chez Semrau opte, comme plus tard chez Kauka et en moindre partie aussi chez Carlsen, pour une germanisation des noms des personnages (*cf.* Tab. 3).[14] Pour analyser la traduction, il est important de comprendre, que dans le cas des personnages principaux, Spirou, Fantasio et le Marsupilami, il ne s'agit pas de noms courants, mais de noms fictifs, inventés par l'auteur. À la différence de Kauka, Semrau imite le procédé de l'éditeur original, en conservant l'identité entre le nom du personnage principal et celui du magazine – à cette différence près que dans la version allemande, le magazine semble avoir inspiré celui du personnage et non pas l'inverse. Ainsi, *Der heitere Fridolin* comporte le nom qui sera donné à Spirou dès le premier numéro : « Darf ich mich vorstellen? Ich bin 'DER HEITERE FRIDOLIN' » (HF, n° 1, p. 2) (Permettez que je me présente ! Je suis 'DER HEITERE FRIDOLIN'). Or, le nom est repris d'un magazine bimensuel plus ancien, publié entre 1921 et 1928 chez l'éditeur Ullstein, qui contenait déjà des bandes dessinées d'une page.[15] Il s'agit d'ailleurs d'un nom qui existe réellement en Allemagne. L'ami de Spirou, *Fantasio,* devient *Ferdinand*, donc à nouveau un nom allemand existant, mais qui, à la différence de Fridolin, est également connu en France. Le nom du Marsupilami, nom d'espèce, n'est pas traduit, mais reste le même dans la version allemande, le genre étant interprété comme masculin.

Dans la série traduite par l'éditeur Kauka à partir de 1964,[16] *Spirou* est nommé *Pikkolo*, un nom parlant – peut-être pour faire allusion au format *Piccolo* (8 x 17 cm) qui était particulièrement en vogue pour les bandes dessinées en Allemagne pendant les années 1950 (*cf.* Schikowski 2018 : 313), après avoir été importé d'Italie par l'éditeur Walter Lehning (*cf.* Dolle-Weinkauf 1990 : 89) ; *Fantasio* devient *Pit*, un nom assez répandu en Allemagne. L'une des séries parues dans ce format se nommait d'ailleurs *Pit & Alf. Die beiden Detektive* (1955), ce qui pourrait avoir motivé ce choix. L'allitération *Pit und Pikkolo* n'existe pas dans l'original, mais elle imite celle de *Fridolin und Ferdinand,* un procédé rappelant celui des livres pour enfants, où les noms et prénoms des personnages comportent souvent des allitérations. Notons que l'ordre des deux noms des personnages est inversé dans les titres de Kauka.

14 Michael Schreiber parle de « Einbürgerung » (naturalisation), ce qui correspond à une stratégie cibliste (Ladmiral 2014) que l'on rencontre en partie jusqu'aujourd'hui dans les livres pour enfants, tandis que dans les retraductions d'œuvres littéraires, les noms propres sont généralement repris tels quels. La stratégie de traduction varie au contraire dès qu'il s'agit de noms parlants. Ceux-ci sont souvent traduits mot à mot ou réinventés comme dans le cas des noms propres dans la série *Astérix* (*cf.* Schreiber 2001 : 328–329).

15 *Cf.* https://archive.org/details/heiterefridolinh01na/page/n19/mode/2up (21.03.2022).

16 *Cf.* http://kaukapedia.com/index.php?title=Pit_und_Pikkolo (21.03.2022).

Le nom d'espèce du *Marsupilami* est remplacé par un nom propre dès sa première apparition chez Kauka : « Weißt du, wir nennen ihn lieber Kokomiko! Da verheddert sich wenigstens nicht mehr die Zunge beim Sprechen und lustiger finde ich den Namen auch … ».[17] (Tu sais, on va plutôt l'appeler Kokomiko ! Au moins, la langue ne s'emmêle plus en parlant et je trouve le nom plus drôle aussi.)

Si l'éditeur Carlsen est le seul à adopter une stratégie sourcière en conservant généralement le nom des personnages principaux, ce qui correspond à une stratégie de traduction plus récente (*cf.* Schreiber 2001 : 327), on trouve tout de même aussi des adaptations pour d'autres personnages : ainsi l'écureuil *Spip*, nom propre inventé, par échange de position des lettres, devient Pips, probablement parce que <sp> se prononce [ʃp] en allemand, ce qui pourrait être perçu comme ridicule. Kauka le nomme *Fips* dans LM et *Pips* dans FFX, tandis que Semrau opte pour *Spitz*, le nom d'une race de chien.

Les noms des personnages secondaires et des lieux sont traités de façon différente par les trois traductions. Tandis que Semrau choisit un équivalent allemand pour le nom parlant de « Valentin Mollet » et de son adresse « 12, rue de la filature » (D, p. 19, vig. 2), en traduisant « Walter Wade » (Walter Mollet) et « Spinnenstr. 12 » (rue des araignées/de filature) (HF, n° 3, p. 2, vig. 3), Kauka choisit pour sa première traduction dans LM de garder le nom Valentin, en omettant le nom de famille, et choisit une adresse qui situe l'histoire dans un contexte allemand (comme toutes les traductions d'ailleurs) : « Berliner Str. 3 ». Dans FFX, le traducteur choisit un nom parlant qui évoque le sud de l'Allemagne et comporte une allitération : « Gustl Greifer » (FFX, p. 24, vig. 5). Pour l'adresse , il introduit aussi une allusion métaleptique[18] au monde réel : « Grünwald, Forsthausstr. 13 » (FFX, p. 24, vig. 5), Grünwald étant le siège de sa maison d'édition Kauka. Carlsen fait habiter « Valentin Weidlich », dont le nom devient quelconque, dans la « Weberstr. 12 » (rue des tisserands) (C, p. 21, vig. 2), et ne garde donc le nom parlant uniquement pour l'adresse.

On peut voir que Semrau est le seul à conserver assez correctement le nom parlant du personnage, qui prendra tout son sens au moment où Spirou et Fantasio découvriront qu'il s'agit d'un excellent footballeur. Dans FFX, Kauka déplace l'allusion au mollet du footballeur vers le fait que le personnage est un voleur (*greifen* pouvant se traduire en français par 's'emparer de'). Le nom du fils de Valentin, « Jo », devient chez Semrau un nom allemand répandu à l'époque :

17 http://kaukapedia.com/index.php?title=Kokomiko (21.03.2022).

18 La métalepse est une figure de style décrite par Gérard Genette dans le cadre de la théorie littéraire structuraliste comme « intrusion […] du narrataire extradiégétique dans le monde diégétique » (*cf.* Burkhardt 2012 : 1097).

« Fritzchen » (HF, n° 4, p. 9, vig. 5) ; chez Kauka, le garçon s'appelle « Jojo » (LM, n° 33, p. 15) dans Lupo Modern et reste sans nom dans *Fix und Foxi Extra* (FFX, p. 49, vig. 3), tandis que Carlsen choisit un nom adapté aux deux cultures : « Nico » (C, p. 36, vig. 5).

La note humoristique de l'original donnant à la femme de Valentin la version féminine du même nom, peut-être pour marquer la complicité des époux, n'est rendue par aucune des traductions qui reflètent juste le goût des époques : *Valentine* devient « Hilde » chez Semrau (HF, n° 4, p. 9, vig. 6), « Betti » chez Kauka (FFX, p. 49, vig. 4) et « Verona » chez Carlsen (C, p. 36, vig. 6).

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Spirou	Fridolin	Pikkolo	Pikkolo	Spirou
2	Fantasio	Ferdinand	Pit	Pit	Fantasio
3	Marsupilami, le	Marsupilami, der	Marsupilami, das/ Kokomiko	Marsupilami, das/ Kokomiko	Marsupilami, das
4	Spip	Spitz	Fips	Pips	Pips
5	Valentin Mollet	Walter Wade	Valentin	Gustl Greifer	Valentin Weidlich
6	Valentine	Hilde	(?)[19]	Betti	Verona
7	Jojo	Fritzchen	Jojo	--	Nico
8	12, rue de la filature	Spinnenstr. 12	Berliner Str. 3	Grünwald, Forsthausstr. 13	Weberstr. 12

Tab. 3 : Noms propres.

3.4 Les éléments verbaux diégétiques

La série *Spirou et Fantasio* est caractérisée par de nombreuses vignettes comportant des éléments verbaux qui font partie du monde diégétique, donc perceptible pour les personnages. Rien qu'à la première page, on trouve des lettres tronquées sur des affiches, des publicités lumineuses et des catalogues sur une table devant le zoo (*cf.* fig. 2). Les stratégies de traduction varient selon les éditeurs (*cf.* Tab. 4). Les inscriptions « plan du zoo » et « catalogue » n'ont été traduites que par

19 L'auteure ne dispose malheureusement pas de la version *Lupo Modern* pour cet extrait. Ceci est le cas pour toutes les cellules des tableaux contenant (?).

Carlsen. Kauka (*cf.* fig. 5 et 6) conserve les lettres originales, tandis que Semrau les efface tout simplement (*cf.* fig. 4). Ainsi, les trois premières traductions ne rendent que le strict minimum des éléments verbaux diégétiques.

La dernière vignette de la p. 54 de l'original, où Zabaglione découvre la vraie identité de Spirou et Fantasio dans un hebdomadaire, contient des informations indispensables pour sauvegarder la structure narrative. Sous une photo de Spirou et Fantasio se trouve en gros titre : « Ils arrachent à la forêt vierge son secret le mieux gardé : le Marsupilami » (D, p. 54, vig. 10). Il est donc nécessaire de traduire ce passage. Semrau traduit littéralement « Sie entrissen dem Urwald sein bestgehütetes Geheimnis : den Marsupilami! » (HF, n° 7, p. 6, vig. 10) ; Kauka condense le titre et ajoute le nom des protagonistes : « Pit und Pikkolo, die Fänger des einzigen Kokomiko! » (FFX, p. 80, vig. 6), tandis que Carlsen reprend la traduction de Semrau, ne changeant que l'article pour le Marsupilami (C, p. 56, vig. 10). Les éléments verbaux des vignettes précédente et suivante restent illisibles chez Kauka, sont effacés chez Semrau et réadaptés, voire rendus plus lisibles chez Carlsen.

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Plan du zoo	--	Plan du zoo	Plan du zoo	Zoo-Rund-gang
2	catalogue	--	catalogue	catalogue	Führer
3	Ils arrachent à la forêt vierge son secret le mieux gardé : le Marsupilami	Sie entrissen dem Urwald sein bestgehütetes Geheimnis: den Marsupilami!	(?)	Pit und Pikkolo, die Fänger des einzigen Kokomiko!	Sie entrissen dem Urwald sein bestgehütetes Geheimnis: Das Marsupilami!

Tab. 4 : Éléments verbaux diégétiques : les imprimés.

Une autre caractéristique de *Spirou* est la fonction métaleptique publicitaire d'un bon nombre de vignettes contenant p. ex. des affiches publicitaires pour l'éditeur de Spirou. Ces allusions sont en général reprises par Kauka et Carlsen, mais non pas par Semrau. Une métalepse un peu différente, introduite par le narrateur, se trouve dans l'original à la p. 46, à la dernière bande (*cf.* fig. 7). Elle contient la couverture de l'album de l'épisode *Il y a un sorcier à Champignac*, après une vignette où figure le comte de Champignac (cette allusion se trouve déjà dans l'édition en format magazine de 1952, l'album mentionné ayant paru en 1951). Dans l'intercase, le narrateur avertit : « Si certains lecteurs ne connaissent pas l'étrange passé et les prodigieuses inventions de Pacôme Hégésippe Adélard

Ladislas, comte de Champignac ils trouveront ses aventures dans un album de la série Spirou et Fantasio » (*cf.* Tab. 5).



Fig. 7 : *Les voleurs du Marsupilami* (1954 : 46, vig. 7–9).

L'équivalent se trouve chez Carlsen (C, p. 48). Cette référence est bien sûr impossible à rendre avant l'arrivée des albums en Allemagne, d'où une adaptation de cette référence dans la version de Kauka : il ajoute un astérisque dans la bulle de Fantasio s'exclamant « Graf Champignac! » et explique en note de bas de page : « Pit und Pikkolo-Lesern ist der berühmte Erfinder Champignac bestens bekannt! » (FFX, p. 68, vig. 4), préservant ainsi la fonction publicitaire de l'allusion.

Semrau, pour qui la traduction de cet épisode correspond au premier numéro de *Spirou et Fantasio* introduit sur le marché allemand, doit opter pour une autre solution : il annonce la parution d'une histoire à laquelle référence est faite ainsi : « In der nächsten Fridolin-Geschichte, die in Heft Nr. 8 beginnt, [...] Merkt euch schon jetzt den Titel, Der Zauberer von Rummelsdorf ... » (HF, n° 6, p. 6, vig. 8). La dernière vignette de la même page est également métaleptique et présente les personnages qui jouent dans l'épisode annoncé.

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Si certains lecteurs ne connaissent pas l'étrange passé et les prodigieuses inventions de Pacôme Hégésippe Adélard Ladislas, comte de Champignac ils trouveront ses aventures dans un album de la série Spirou et Fantasio	In der nächsten Fridolin-Geschichte, die in Heft Nr. 8 beginnt, […] Merkt euch schon jetzt den Titel, Der Zauberer von Rummelsdorf …	(?)	Pit und Pikkolo-Lesern ist der berühmte Erfinder Champignac bestens bekannt!	Sollten tatsächlich einige Leser die sonderbaren Umstände und die weltbewegenden Erfindungen von Pankratius Hieronymus Ladislaus Adalbert Graf von Rummelsdorf nicht kennen … seine Abenteuer sind in diesem Band aus der Serie Spirou und Fantasio nachzulesen:
2	[Aven]tures [Spi]rou	Aven]tures [Spi]rou	(?)	--	[C]omics [Spi]rou
3	Papa lit Moustique	--	(?)	Papa lit Moustique	Carlsen Comics
4	--	--	(?)	--	Alle lesen Carlsen Comics

Tab. 5 : Métalepses publicitaires.

En ce qui concerne les nombreuses métalepses publicitaires dans la série *Spirou et Fantasio*, les pages 22 et 23 de l'original présentent un exemple intéressant qui combine plusieurs types d'éléments verbaux diégétiques traités de façon différente par les trois traductions. Il s'agit d'une scène de poursuite en voiture. Le monde diégétique contient des affiches publicitaires pour *Spirou* (D, p. 22, vig. 2) et d'autres produits de l'éditeur (D, p. 22, vig. 3), un panneau de signalisation (D, p. 22, vig. 7) indiquant la vitesse maximale autorisée ainsi que des affiches vides (D, p. 23, vig. 1). Suit un dialogue comique avec un agent de police, qui arrête la voiture de Fantasio pour excès de vitesse. En un premier temps, l'agent fait de l'ironie en prétendant croire à une erreur de lecture du conducteur et lui dit poliment, avec un sourire sur les lèvres et les yeux baissés : « Nous voulions vous signaler que vous avez fait une petite erreur : vous savez, dans le village, là-bas, la vitesse maximum, c'est 40. Vous avez lu 140 ! » (D, p. 23, vig. 6), avant de lui demander ses papiers en criant.

Dans la traduction de Semrau, les lettres sur les affiches sont toutes effacées. Le mot « police » sur la moto, nécessaire pour désambiguïser les personnages, est rendu et même remplacé par l'équivalent allemand « Polizei » (HF, n° 3, p. 6, vig. 3). La vignette 6 de la p. 6 (*cf.* fig. 8) présente en revanche une réinterprétation de la situation et procède non seulement à une adaptation de la bulle, mais aussi à une retouche de l'image, qui peut étonner : les yeux de l'agent de police sont ouverts et prennent une expression agressive qui efface toute ironie et politesse et va de pair avec la traduction de la bulle par un reproche direct : « Sie können wohl nicht lesen? In der letzten Ortschaft stand ein Schild, das die Geschwindigkeit auf 40 Kilometer begrenzt und nicht auf 140 » (Vous ne savez pas lire ? Dans le dernier village le panneau indiquait une vitesse maximale de 40 kilomètres et non pas de 140) (*cf.* Tab. 6).



Fig. 8 : *Der heitere Fridolin* (1958, n° 3 : 6, vig. 6).

La version de Kauka omet à nouveau plusieurs vignettes contenant des éléments verbaux diégétiques et retouche également l'indication « Polizei » sur la moto (FFX, p. 30, vig. 3). L'allure de la voiture n'est pas précisée (FFX, p. 29, vig. 4), lorsque Pikkolo commente « Wenn uns nicht vorher der Motor explodiert, sind wir rechtzeitig da! » (Si le moteur ne nous lâche pas avant, on sera là à temps !), et que Pit répond « Gib ihm Saures […]! » (approximativement : Allez, fonce !), laissant libre cours à l'imagination du lecteur à l'égard de la vitesse de la voiture. L'ironie de la police est gardée, mais nettement accentuée par l'expression toute faite : « Sie sollten mal zum Optiker gehen, junger Freund! Auf dem Schild vorhin stand 40, nicht 140! » (Vous devriez aller chez un opticien, jeune ami ! Le panneau indiquait 40, et non pas 140 !) (FFX, p. 31, vig. 5).

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Il y a moyen d'arriver à temps. Cette voiture fait le 120 chrono …	Wir schaffen es noch. Der Wagen läuft hundert-zwanzig Sachen.	(?)	Wenn uns nicht vorher der Motor explodiert, sind wir rechtzeitig da!	Das schaffen wir! Immerhin macht dieser Wagen 120 Sachen ---
2	Voici la grand-route ! Je pousse à fond !!	Hier ist die Hauptstrasse. Jetzt Vollgas!	(?)	Gib ihm Saures, es geht um Kokomiko!	Hier ist die Landstraße…! Und jetzt Vollgas!
3	Nous voulions vous signaler que vous avez fait une petite erreur : vous savez, dans le village, là-bas, la vitesse maximum, c'est 40. Vous avez lu 140 !	Sie können wohl nicht lesen. In der letzten Ortschaft stand ein Schild, das die Geschwindigkeit auf 40 Kilometer begrenzt und nicht auf 140.	(?)	Sie sollten mal zum Optiker gehen, junger Freund! Auf dem Schild vorhin stand 40, nicht 140!	Wir möchten Sie nur auf einen kleinen Verstoß gegen die Straßenverkehrsordnung aufmerksam machen! In geschlossenen Ortschaften sind höchstens 50 Stundenkilometer erlaubt, und nicht 150!

Tab. 6 : Spécificités culturelles : panneaux.

La version de Carlsen reprend, en les adaptant, les métalepses publicitaires de la page 22 et en en ajoute même, remplissant l'affiche vide par une publicité pour l'éditeur : « Alle lesen Carlsen Comics » (Tout le monde lit les bd de Carlsen) (C, p. 25, vig. 1).

À la page 24, vig. 7, le panneau de signalisation est adapté aux vitesses maximales autorisées actuellement en Allemagne : « 50 km/h » remplace la signalisation « 40 km » de l'original. Pour garder la cohérence avec le contenu verbal des bulles, quelques corrections sont amenées, ainsi Spirou avertit Fantasio : « Hier sind nur 50 km/h erlaubt » (Seulement 50 km/h sont autorisés ici) (C, p. 24, vig. 6). L'original et la traduction contiennent tout de même une incohérence, car dans la bulle de la 2e vignette, Fantasio remarque : « Immerhin macht dieser Wagen 120 Sachen! » (C, p. 24, vig. 2) à l'instar de l'original : « Cette voiture fait le 120 chrono » (Après tout, cette voiture fait du 120 km/h) (D, p. 22, vig. 2), donc moins que 140 ou 150 km/h. La traduction de la remarque ironique de l'agent de police est en revanche adaptée à la nouvelle vitesse de 50 km/h et 150 km/h. Elle préserve le ton poli de l'agent, mais l'ironie est quasiment effacée, puisque l'agent de police n'invoque plus une possible erreur de lecture, mais accuse Fantasio d'inadvertance (*cf.* C, p. 25, vig. 6) (*cf.* Tab. 6). En raison de ce manque d'ironie, la fureur de l'agent qui, dans l'original, contraste avec son ironie préalable et éclate avec des lettres en gras d'une taille nettement plus grande (D, p. 23, vig. 8), n'est plus motivée dans la version allemande, où les lettres sont réduites de taille (C, p. 25, vig. 8).

La conséquence de cette scène est que Spirou et Fantasio vont rater l'avion pris par le voleur du Marsupilami à une minute et demie près. Les traductions varient par rapport à cette indication de temps et ne prêtent pas toutes attention à la cohérence entre les éléments verbaux et l'image : dans l'original, Spirou explique à la police que l'« avion décolle à 7.45 » (D, p. 24, vig. 1) et apprend à l'aéroport que l'avion vient de décoller « il y a une minute et demie », ce que le dessin de l'horloge à l'arrière-plan confirme (D, p. 25, vig. 1). A cette nouvelle, Fantasio s'affaisse sur un siège en s'exclamant à bout de souffle « fffichu ! » aux côtés de Spirou. Ce dernier commente : « nous le ratons encore d'un cheveu ! » (D, p. 25, vig. 2) (*cf.* Tab. 7).

Si Carlsen reprend assez littéralement ces dialogues et les indications de temps (C, p. 26, Vig. 1) : « Der Flug geht um 7 Uhr 45! », les traductions de Semrau et Kauka introduisent des incohérences en fixant l'heure de décollage de l'avion à 7 heures : « Aber das Flugzeug startet um sieben Uhr! » (HF, n° 3, p. 7, vig. 1) et « Das Flugzeug geht um sieben Uhr! » (FFX, p. 32, vig. 5).

La complémentarité entre les éléments verbaux et l'image dans l'original (D, p. 25, vig. 1) se transforme en contradiction dans HF et FFX, puisque l'horloge de l'aéroport continue à indiquer qu'il est approximativement 7 heures 45, quand Spirou et Fantasio arrivent à l'aéroport.[20] La traduction de Semrau tente de corriger cette incohérence en adaptant les réactions de Fridolin et Ferdinand face à l'information

20 Les rapports entre éléments verbaux et images dans les bandes dessinées sont catégorisés dans Mälzer (2015 : 60).

de l'hôtesse que l'avion aurait décollé il y a une minute : « Erst vor einer Minute? » (Il y a seulement une minute ?) (HF, n° 3, p. 8, vig. 1) suggère que l'avion aurait décollé plus tard que prévu, ce que l'exclamation de Ferdinand confirme : « Trotz der Verspätung noch verpasst! » (Raté malgré le retard !) (HF, n° 3, p. 8, vig. 2).

La traduction de Kauka se soucie moins de la contradiction entre l'image et les éléments verbaux et reste simplement plus vague. « Das Flugzeug […] hat gerade abgehoben » – « Haaaaa!!.. » (L'avion vient de décoller – Haaaa !!). Et Pit commente : « Um Haaresbreite verfehlt » (Raté d'un cheveu). (FFX, p. 34, vig. 3 et 4).

Il n'est pas clair d'où vient cette incohérence que le premier éditeur allemand tente de corriger et que le deuxième éditeur essaie de camoufler. L'édition originale de 1952, en tout cas, ne présente pas d'erreur de cohérence. Il est toutefois possible, mais peu probable, que l'album de 1954 soit erroné et que la réédition de 1993 utilisée pour cette analyse ait corrigé ce détail.

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Enfin, Messieurs, cet avion décolle à 7 heures 45 !	Aber das Flugzeug startet um sieben Uhr!	(?)	Das Flugzeug geht um sieben Uhr!	Der Flug geht um 7 Uhr 45!
2	L'avion de Magnana ? il y a une minute et demie qu'il a décollé, Monsieur	Das Flugzeug … ist vor einer Minute gestartet	(?)	Das Flugzeug nach Magnana? Hat gerade abgehoben, mein Herr!	Nach Magnana? Das Flugzeug ist vor eineinhalb Minuten gestartet, mein Herr!
3	HAAAA !!!…	Erst vor einer Minute?	(?)	Haaaaa!!..	Nein!!!
4	Fffichu !	Verflixt noch Mal.	(?)	Puh	Pffffffff!
5	Nous le ratons encore d'un cheveu ! ….	Trotz der Verspätung noch verpasst!	(?)	Um Haaresbreite verfehlt!	Er ist wieder um Haaresbreite entwischt!

Tab. 7 : Rapports entre éléments verbaux et image.

3.5 Registres des dialogues

Une différence flagrante entre les traductions réside dans le registre choisi.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les traductions pour Kauka ont tendance à choisir un registre délibérément plus informel. Ainsi dans la scène au cirque, où Zabaglione est sur le point de découvrir la vraie identité des artistes qu'il vient d'engager – Spirou et Fantasio –, il tombe sur un hebdomadaire en s'exclamant : « Tiens ! Le voici justement cet hebdomadaire » (D, p. 54, vig. 8).

Chez Kauka, cela devient « So ein Zufall, das ist ja das Käseblatt » (Quelle coïncidence, la voilà, la feuille de chou) (FFX, p. 80, vig. 4).

Semrau propose « Oh, da ist ja die Zeitung! » (Oh, le voilà, le journal) (HF, n° 7, p. 6, vig. 8).

Carlsen choisit une exclamation plus longue, pour mieux remplir l'espace de la bulle : « Sieh mal einer an! Da ist ja diese Zeitschrift! » (Eh bien dis donc, le voilà, ce magazine) (C, p. 56, vig. 8).

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Tiens ! Le voici justement cet hebdomadaire	Oh, da ist ja die Zeitung!	(?)	So ein Zufall, das ist ja das Käseblatt	Sieh mal einer an! Da ist ja diese Zeitschrift!
2	Tu es trop gros ! Comme sports, pour toi, je ne vois que les dominos ou la canasta !	Du bist viel zu dick. Kartenspielen wäre der richtige Sport für dich!	Du bist zu fett, Knabe! Als Sport würde ich dir Skat oder Briefmarkensammeln empfehlen! …	Du bist einfach zu fett! Solltest mehr Sport treiben!	Du bist viel zu dick! Als Sportart würde ich dir eher Schach oder Skat vorschlagen!
3	**Fichez-moi le camp !** Et ne vous prenez plus pour un jongleur, vous n'êtes qu'un imbécile ! Au suivant !	Du liebe Zeit! Und so ein Tagedieb nennt sich Jongleur! Fort mit Ihnen! Der nächste soll kommen!	(?)	**Raus hier! Ich brauche Artisten, keine Langweiler!**	**Gehen Sie mir aus den Augen!** So einer wagt es, sich Jongleur zu nennen! Schwachkopf! Der Nächste …!

4	**Mauvais !** Je perds mon temps	Dummes Zeug, dazu ist meine Zeit zu kostbar!	(?)	**Kriech zu deinen Karnickeln in den Zylinder!**	**Mist!** Ich verplempere meine Zeit!
5	**Au suivant !**	Und jetzt der nächste, bitte.	(?)	**Der Nächste!**	**Der Nächste!**

Tab. 8 : Registres.

La même tendance peut être constatée lors d'un combat entre Valentin et Zabaglione, à bout de souffle, taquiné par Valentin de la manière suivante : « Tu es trop gros ! Comme sports, pour toi, je ne vois que les dominos ou la canasta ! » (D, p. 59, vig. 6) (*cf.* Tab. 8).

Semrau condense légèrement, mais garde une expression neutre : « Du bist viel zu dick. Kartenspielen wäre der richtige Sport für dich! » (Tu es bien trop gros. Jouer aux cartes serait le sport qu'il te faut) (HF, n° 7, p. 11, vig. 6).

Les traductions pour Kauka optent pour une formule plus offensante : « Du bist zu fett, Knabe! Als Sport würde ich dir Skat oder Briefmarkensammeln empfehlen! … » (LM, n° 2, p. 32, vig. 4), voire « Du bist einfach zu fett! Solltest mehr Sport treiben! » (*fett* est un synonyme plus offensant que *dick* et signifie 'gros') (FFX, p. 87, vig. 4).

Le traducteur de Carlsen choisit des jeux monosyllabiques, ce qui permet probablement de mieux remplir la bulle. Il garde aussi le ton neutre de la version de Semrau : « Du bist viel zu dick! Als Sportart würde ich dir eher Schach oder Skat vorschlagen! » (C, p. 61, vig. 6).

Ces stratégies de traduction se confirment aussi dans l'exemple suivant (*cf.* Tab. 8). Toujours au cirque, lorsque Spirou et Fantasio tentent de se faire engager, faisant la queue avec d'autres artistes qui se font virer bruyamment l'un après l'autre, la fureur de Zabaglione et ses commentaires est exagérée dans la traduction pour FFX de Kauka.

Dans l'original, Zabaglione vire un jongleur avec les mots : « **Fichez-moi le camp !** Et ne vous prenez plus pour un jongleur, vous n'êtes qu'un imbécile ! Au suivant ! » (D, p. 48, vig. 4) et jette dehors un magicien en disant : « **Mauvais !** Je perds mon temps » (D, p. 48, vig. 7) accompagné de pictogrammes indiquant des jurons et crie « **Au suivant !** » (D, p. 48, vig. 8).[21]

La version de Semrau s'abstient de rendre le ton agressif de Zabaglione et opte pour une étonnante politesse : « Du liebe Zeit! Und so ein Tagedieb nennt

21 Les caractères gras sont ceux de l'original.

sich Jongleur! Fort mit Ihnen! Der nächste soll kommen! » (Oh, mon Dieu ! Et un tel bon à rien se dit jongleur ! Allez-vous-en ! Que le prochain entre !) (HF, n° 6, p. 8, vig. 4), « Dummes Zeug, dazu ist meine Zeit zu kostbar! » (Bêtises, mon temps est trop précieux pour ça) (HF, n° 6, p. 8, vig. 6), et « Und jetzt der nächste, bitte » (Et maintenant au suivant s'il vous plaît) (HF, n° 6, p. 8, vig. 8).

Ce choix contraste avec le ton nettement plus rude et la traduction plus libre de Kauka : « **Raus hier! Ich brauche Artisten, keine Langweiler!** ») (Dehors ! J'ai besoin d'artistes, pas de raseurs !) (FFX, p. 70, vig. 6),

« **Kriech zu deinen Karnickeln in den Zylinder!** » (Va retrouver tes lapins dans ton haut-de-forme !) (FFX, p. 71, vig. 1) et

« **Der Nächste!** » (Au suivant !) (FFX, p. 71, vig. 2).

La traduction pour Carlsen se rapproche le plus de l'original :

« **Gehen Sie mir aus den Augen!** So einer wagt es, sich Jongleur zu nennen! Schwachkopf! Der Nächste ...! » (Hors de ma vue ! Quelqu'un comme ça ose s'appeler un jongleur ! Imbécile ! Au suivant… !) (C, p. 50, vig. 4),

« **Mist!** Ich verplempere meine Zeit! » (Zut ! Je gaspille mon temps !) (C, p. 50, vig. 7) et

« **Der Nächste!** » (Au suivant !) (C, p. 50, vig. 8).

Le registre choisi par le traducteur de Kauka n'est pas seulement plus informel et plus rude, mais en partie aussi plus régional (berlinois) : « Das ist ja dufte! » (FFX, p. 72, vig. 4) commente Zabaglione en découvrant le tour de magie de Pit et Pikkolo, quand l'original propose simplement « Mais, c'est bien » (D, p. 49, vig. 7) – un choix qui peut étonner pour un éditeur implanté dans le sud de l'Allemagne.

À d'autres endroits, prenant toujours ses libertés, la traduction de Kauka ajoute aussi des touches humoristiques, là où il n'y en a pas dans l'original. Ainsi, à la poursuite du voleur du Marsupilami au zoo, Fantasio tente de sauter à la perche pour franchir le mur par lequel le voleur s'est évadé, mais échoue (D, p. 19, 1e et 2e bande). Au lieu de traduire littéralement la bulle de la vig. 3 : « Ce ne sera pas ce grand bête mur qui m'arrêtera ! », le traducteur crée un jeu de mots quelque peu maladroit entre texte et image : « Pit startet zum Hochstapeln! » (littéralement : Pit tente d'empiler en hauteur/Pit tente l'imposture) (FFX, p. 23, vig. 1). Son échec est commenté par Spirou de façon neutre : « Comment as-tu fait ? » (D, p. 18, vig. 6), tandis que la traduction propose encore un jeu de mots : « Du siehst ja so steif aus ...? » (littéralement : tu as l'air bien raide) (FFX, p. 23, vig. 4), faisant allusion à la perche qui s'est glissée dans son costume. Le dialogue suivant introduit également un jeu de mots. Lorsque Pikkolo s'exclame : « Hat keinen Sinn, dem Kerl nachzurennen! Der ist längst über alle Berge ... » (Ça ne sert à rien de courir après ce type ! Il est parti depuis longtemps. /Littéralement :

Il est par-dessus toutes les montagnes), Pit le corrige : « Mauern, meinst du! » (Tu veux dire les murs !) (FFX, p. 23, vig. 5).

La première traduction de Kauka pour Lupo Modern est totalement différente : « Die blöde Mauer kostet mich ein mildes Lächeln » (littéralement : Ce mur stupide me coûte un doux sourire). Pikkolo commente « Wie hast du das vollbracht ? » (Comment as-tu accompli cela ?) et s'exclame « Zwecklos hinter dem Dieb herzurennen » (Courir après le voleur ne sert à rien).

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Ce ne sera pas ce grand bête mur qui m'arrêtera !	Die dumme Mauer wird mich nicht im Mindesten aufhalten!	Die blöde Mauer kostet mich ein mildes Lächeln	Pit startet zum Hochstapeln!	Auf diese Weise ist die Mauer kein großes Hindernis für mich!
2	Comment as-tu fait ?	Wie hast du das denn gemacht?	Wie hast du das vollbracht? …	Du siehst ja so steif aus …?	Wie hast du das gemacht?
3	Inutile de poursuivre le voleur maintenant ! Il court dans la ville ! … Il faudra avertir la police, nous avons échoué !	Es lohnt sich nicht, dem Dieb noch weiter zu folgen. Wir müssen es der Polizei melden, nachdem wir so traurig Schiffbruch erlitten haben.	Zwecklos hinter dem Dieb herzurennen! … Wir müssen die Polizei benachrichtigen! Schade, hat nur noch 'ne Kleinigkeit gefehlt!	Hat keinen Sinn, dem Kerl nachzurennen! Der ist längst über alle Berge.	Zwecklos ihn weiter zu verfolgen! Der ist längst irgendwo in der Stadt untergetaucht! Wir müssen die Polizei einschalten.
4	De peu	Leider	Noch weniger	Mauern, meinst du!	Leider

Tab. 9 : Notes humoristiques.

Chez le premier éditeur comme chez Carlsen, les traductions sont plus fidèles, et on ne rencontre guère cette stratégie de rendre les dialogues plus comiques, ni le ton plus rude et plus désinvolte que dans l'original, ni encore moins cette insouciance envers les adaptations des images.

3.6 Adaptations des images

Comme il a déjà été mentionné plus haut, les différents formats de publication de la série ont des conséquences sur la traduction et le montage des vignettes. Si la réduction du format peut obliger les éditeurs de condenser les dialogues, les omissions ou recadrages de vignettes dès la première page et tout le long de l'épisode ne sont entrepris que par Kauka pour *Fix und Foxi Extra*.

Ces omissions ont évidemment une influence sur la microstructure narrative des dialogues : ainsi, l'omission de la dernière bande de l'original dans la version FFX (*cf.* fig. 3 vs fig. 6) oblige le traducteur à éliminer la réplique de Fantasio qui remarque que le Marsupilami était triste (*cf.* FFX, p. 3, vig. 3), ce qui est d'ailleurs conforme à la stratégie de condenser le texte des bulles en raison du format réduit. Le cartouche indiquant que ce dialogue entre les deux amis n'a lieu qu'« un peu plus tard » est d'ailleurs effacé et la vignette recadrée de sorte qu'on ne voit pas que les deux amis viennent de quitter le zoo.

En revanche, la traduction de Semrau garde l'idée de tristesse, mais introduit une erreur concernant le moment où ce sentiment survient : « Er schaute so traurig drein, als er uns erblickte » (Il avait l'air si triste en nous apercevant) (HF, n° 1, p. 4, vig. 3). Car au moment où le Marsupilami reconnaît les amis, il exprime au contraire toute sa joie en faisant un saut et s'exclamant « Huba ! Huba ! Ha ! ha ! ha ! » dans l'original (*cf.* D, p. 4, vig. 2). La contradiction avec cette vignette est cependant adoucie par la traduction de Semrau où le Marsupilami s'exclame seulement « Huba ! Huba ! Huba ! » (HF, n° 1, p. 4, vig. 2), laissant ses émotions un peu plus dans le vague.

	Dupuis D	Semrau HF	Kauka LM	Kauka FFX	Carlsen C
1	Comment se porte-t-il ?	Wie geht es dem Marsupilami?	Geht's ihm gut?	--	Sieh mal einer an! Da ist ja diese Zeitschrift!
2	… il avait l'air si triste avant de nous avoir vus ! Spirou, c'est comme si on rendait visite à un fils qui serait en prison !	Er schaute so traurig drein, als er uns erblickte. Mir kommt es so vor, als hätten wir einen Verwandten im Gefängnis besucht.	Ach je … Was sah er doch traurig aus! … weisst du, es ist so, als wenn man einen Freund im Gefängnis hat!	Du hast recht, in diesem Gefängnis darf Kokomiko nicht bleiben!	Bevor wir kamen, sah es ganz traurig aus. Ich fühle mich, als hätten wir gerade einen Verwandten im Gefängnis besucht!

3	Je me suis cassé la jambe ! J'en ai pour six semaines d'immobilité !	Ich muss ohnehin sechs Wochen stillsitzen.	(?)	--	Ich habe mir ein Bein gebrochen und kann ohnehin sechs Wochen lang nicht fahren.
4	Tu entends, Spirou ! C'est la première fois que nous avons de la chance depuis deux jours !	Hörst du Fridolin? Seit zwei Tagen endlich etwas Erfreuliches!	(?)	--	Großartig! Spirou, das ist seit zwei Tagen endlich mal was Erfreuliches!
5	**Oh !** Comment dis-tu ? Tu t'es cassé la jambe !?! … Mais c'est terrible, ça, Alfred !	Ja. Es gibt doch noch nette Menschen auf der Welt, die anderen uneigennützig helfen.	(?)	--	**OH!** Wie war das? Du hast einen Beinbruch? Aber Alfred! Das ist ja schrecklich!

Tab. 10 : Omissions et structures narratives.

L'omission et le recadrage de vignettes se répercute aussi sur la macrostructure narrative : tandis que dans l'original, Spirou et Fantasio prennent la voiture de leur voisin Alfred pour se rendre au zoo après avoir appris la mort présumée du Marsupilami (*cf.* D, p. 6, vig. 6–8), la version FFX de Kauka suggère qu'ils prennent leur propre voiture : « Wir nehmen den Wagen » (On prend la voiture) (FFX, p. 6, vig. 1–2), en raison de l'omission de la vignette montrant le voisin (D, p. 6, vig. 7). Cette décision se répercute plus loin sur la narration, lorsque les deux veulent rendre la voiture à Alfred qui vient de se casser la jambe et propose à Spirou et Fantasio de garder la voiture. Ceci donnera lieu à une petite scène humoristique où Fantasio s'exclame joyeusement : « Tu entends, Spirou ! C'est la première fois que nous avons de la chance depuis deux jours ! » (D, p. 26, vig. 1), avant de se reprendre, honteux : « Oh ! Comment dis-tu ? Tu t'es cassé la jambe !?! … Mais c'est terrible, ça, Alfred ! » (D, p. 26, vig. 2) (*cf.* Tab. 10). Cette scène est logiquement supprimée chez Kauka. La traduction de Semrau reste cependant énigmatique et introduit à nouveau une incohérence entre les éléments verbaux et l'image. Le voisin explique, sans préciser ses raisons, qu'il leur laisse la voiture : « Ich muss ohnehin sechs Wochen stillsitzen » (De toute façon, je dois rester assis tranquillement pendant six semaines) (HF, n° 3, p. 8,

vig. 8). Du coup, la réplique spontanée de Ferdinand : « [...] endlich etwas Erfreuliches! » (Enfin quelque chose d'agréable !) (HF, n° 3, p. 9, vig. 1) n'a plus aucune raison de choquer ni Fridolin ni Ferdinand, qui ajoute : « Ja. Es gibt doch noch nette Menschen auf der Welt, die anderen uneigennützig helfen » (Oui. Il y a encore des gens gentils sur terre, qui aident les autres de manière désintéressée) (*cf.* fig. 9). Le profond embarras de Ferdinand et la consternation de Fridolin à la 1[ère] vignette de la même page contrastent évidemment avec ces propos.



Fig. 9 : *Der heitere Fridolin* (1958, n° 3 : 9, vig. 2).

La traduction de Carlsen en revanche respecte l'humour de l'original et tente même de le renforcer par la réplique de Fantasio « Großartig! » (Superbe !) (C, p. 26, vig.1), en réaction à la nouvelle qu'Alfred se serait cassé la jambe.

4. Résumé

Cette petite analyse comparative a montré quelques tendances intéressantes concernant les stratégies de traduction des quatre versions. Elles ne confirment pas l'hypothèse d'Andrew Chesterman selon laquelle toute retraduction ferait partie d'un processus d'acheminement vers l'original qui irait de pair avec un continuel rapprochement, débutant par une stratégie cibliste et conduisant progressivement à une stratégie sourcière (*cf.* Chesterman 2004 : 8). Elle illustre plutôt le point de vue plus pessimiste de David Damrosch, qui estime que toutes les œuvres seraient sujettes à des manipulations et même à des déformations lorsqu'elles sont reçues à l'étranger, et que les classiques établis bénéficieraient généralement d'un certain degré de protection grâce à leur prestige culturel

(*cf.* Damrosch 2003 : 24). Ainsi, la stratégie de Semrau semble la plupart du temps respecter l'original et non pas prendre de grandes libertés, malgré de nombreuses maladresses et contradictions entre les images et les éléments verbaux. Le traducteur prend soin de germaniser le nom des personnages principaux pour les introduire en Allemagne. Nous avons également observé des changements de sens ponctuels, où il n'était pas toujours facile de décider, s'ils étaient dus à un manque de compétence linguistique du traducteur, à des contresens, des malentendus ou s'il s'agissait d'interventions délibérées. En ce qui concerne le traitement des éléments verbaux diégétiques, nous avons remarqué que Semrau limite l'effort des dessinateurs au strict nécessaire en se contentant d'effacer les éléments dispensables.

La première traduction pour Kauka, parue dans *Lupo Modern*, est nettement meilleure. Ce qui étonne quand on la compare avec la deuxième version parue dans *Fix und Foxi Extra*. Même s'il est probable qu'un changement de traducteur a eu lieu en raison de la mort de Norbert Pohl, nous avons vu que le reformatage pour livre de poche entrepris par Wiechmann et Kostanjsek a eu des conséquences considérables sur cette traduction. La version FFX de Kauka est caractérisée par le non-respect de l'original et par une négligence envers les détails. En raison du ton à la fois désinvolte et plus rude ainsi que des ajouts humoristiques, sa stratégie traductive ne peut être qualifiée simplement de cibliste, mais pourrait être comparée avec le style des doublages en langue allemande de l'époque. Ce style est connu sous le nom de 'Schnodder-Synchron' : « Man versteht darunter Synchronfassungen, die deutlich vom Original abweichen [...]. Die Schnodder-Synchron hat durch ihren freien Umgang mit dem Original und die unterhaltsamen Ergebnisse Ähnlichkeit mit der Fundub » (Jüngst 2010 : 113).[22]

La traduction de Carlsen est sans aucun doute la plus fidèle, autant sur le plan linguistique que sur le plan des couleurs, du lettrage, du format et de la qualité du papier, ce qui explique certainement la longévité de la série en langue allemande. Cette stratégie de traduction, voire de publication reflète bien le processus de canonisation de la série *Spirou et Fantasio* ainsi que l'établissement graduel de la bande dessinée comme neuvième art en Allemagne.

22 On entend par là des versions doublées qui se démarquent nettement de l'original [...]. Par sa liberté prise envers l'original et son aspect divertissant, la *Schnodder-Synchron* présente une certaine ressemblance avec le détournement, le *Fundub*.

Références

Sources primaires

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) [1954] (1993) : *Les Voleurs du Marsupilami. 5, Une aventure de Spirou et Fantasio.* Marcinelle : Dupuis.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) [1956] : *La mauvaise tête. 8, Une aventure de Spirou et Fantasio.* Marcinelle : Dupuis.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 1 : 3–10, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 2 : 3–12, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 3 : 2–9, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 4 : 2–9, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 5 : 4–11, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 6 : 3–10, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1958) : « Der Raub des Marsupilami », in : *Der heitere Fridolin*, 7 : 3–12, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 26 : 32–35, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 27 : 32–35, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 28 : 13–17, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 29 : 32–35, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 30 : 32–35, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 31 : 30–34, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 32 : 14–17, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 33 : 14–17, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 34 : 14–17, traducteur anonyme.

Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 35 : 14–17, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 36 : 33–36, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1965) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 37 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 1 : 30–33, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 2 : 30–33, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 4 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 5 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 6 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 7 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 8 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1966) : « Viel Wirbel um Kokomiko » in : *Lupo modern*, 9 : 32–35, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (1975) : « Kokomiko hinter Gittern », in : *Fix und Foxi Extra* 31 : 2–89, traducteur anonyme.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) [1981] (2018) : *Die Entführung des Marsupilami. 3, Spirou und Fantasio – Sämtliche Abenteuer von André Franquin.* Traduit par Hartmut Becker. Hamburg : Carlsen.
Franquin, André (D) / Almo, Jo (A) (2018) : *Aktion Nashorn. 4, Spirou und Fantasio – Sämtliche Abenteuer von André Franquin.* Traduit par Hartmut Becker et Paul Derouet, Hamburg : Carlsen.

Sources secondaires

Baetens, Jan (2001) : « Tintin the Untranslatable », in : *Sites : The Journal of Twentieth-Century/Contemporary French Studies revue d'études françaises*, 5 : 2, 363–371.
Brok, Har / Pommerel, Ernst / Swarte, Joost (1977) : *De klare lijn*, Rotterdam.
Burkhardt, Arnim (2012) : « Metalepsis », in : Ueding, Gert (ed.) : *Historisches Wörterbuch der Rhetorik.* Vol. 5 : *L – Musi,* Berlin/Boston : De Gruyter, 1087–1098.

Chesterman, Andrew (2004) : « Hypotheses about Translation Universals », in : Hansen, Gyde / Malmkjaer, Kirsten / Gile, Daniel (eds.) : *Claims, Chances and Challenges in Translation Studies*, Amsterdam : Benjamins : 1–13.

Damrosch, David (2003) : *What is world literature ?*, Princeton : Princeton University Press.

Delesse, Catherine (2006) : « Hergé et les langues étrangères », in : Ballard, Michel (ed.) : *La traduction, contact de langues et de cultures.* Vol 2, Arras : Artois Presses Université, 33–45.

Dolle-Weinkauff, Bernd (1990) : *Comics*, Weinheim/Basel : Beltz Verlag.

Grassegger, Hans (1985) : *Sprachspiel und Übersetzung : eine Studie anhand der Comics-Serie 'Astérix'*, Tübingen : Stauffenburg.

(2020) : *Fix & Foxi – Die Entdeckung von Spirou, Lucky Luke und den Schlümpfen*, Barmstedt : Edition Alfons.

Jüngst, Heike (2010) : *Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Tübingen : Narr.

Kaindl, Klaus (2004) : *Übersetzungswissenschaft im interdisziplinären Dialog*, Tübingen : Stauffenburg.

Knigge, Andreas (2016) : « Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 3–37.

Ladmiral, Jean-René (2014) : *Sourcier ou cibliste.* Paris : Les Belles Lettres (= coll. Traductologiques 3).

Mälzer, Nathalie (ed.) (2015) : *Comics – Übersetzungen und Adaptionen*, Berlin : Frank & Timme.

McCloud, Scott [1994] (2001) : *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*, Hamburg : Carlsen.

Mietz, Roland (2012) : « Marcinelle in Grünwald », in : *Reddition. Dossier Rolf Kauka* 56 : 30–39.

Mietz, Roland (2020a) : « Marcinelle in Grünwald. *Lupo modern* und *FF Super Tip Top* 1964-1970 », in : *Fix Foxi. Die Entdeckung von Spirou, Lucky Luke und den Schlümpfen*, Barmstedt : Edition Alfons, 75–99.

Mietz, Roland (2020b) : « Titelvermehrung und Expansion. Fix und Foxi & Co. in den Jahren 1968–1972 », in : *Fix Foxi. Die Entdeckung von Spirou, Lucky Luke und den Schlümpfen*, Barmstedt : Edition Alfons, 113–124.

Munat, Judith (2004) : « A case study in cross-cultural translation : Tintin in English and Italian », in : *Contrastive and Applied Linguistics* XII, 101–120.

Piëch, Stefan (2020): « Vorwort », in : *Fix Foxi. Die Entdeckung von Spirou, Lucky Luke und den Schlümpfen*, Barmstedt : Edition Alfons, 6–7.

Platthaus, Andreas (2016) : « Funnies », in : Abel, Julia / Klein, Christian (eds.) : *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart : Metzler, 181–193.

Ramdani, Badra (2020): « Traduire le couple texte-image du point de vue de la paratraduction : cas de la bande dessinée », in : *Multilinguales* 14, 22–33. http://journals.openedition.org/multilinguales/5835 (21/03/2022).

Reggiani, Licia (1994) : « Tintin italien », in : Soncini Fratta, Anna (ed.) : *Tintin, Hergé et la 'Belgité'*. Bologna : Clueb, 111–123.

Richet, Bertrand (1993) : « Quelques réflexions sur la traduction des références culturelles – Les citations littéraires dans 'Astérix' », in : Ballard, Michel (ed.) : *La traduction à l'université : Recherches et propositions didactiques*. Lille : Université de Lille, 192–222.

Rota, Valerio (2008) : « Aspects of Adaptation. The Translation of Comic Formats », in : Zanettin, Federico (ed.) : *Comics in Translation*, Manchester/Kinderhook : St. Jerome, 79–98.

Sackmann, Eckart / Spillmann, Klaus / Wintrich, Klaus (2013) : « Rolf Kauka – Der lange Weg zu Fix und Foxi », in : Sackmann, Eckart (ed.) : *Deutsche Comicforschung 2014*, Vol. 10, Hildesheim : Comicplus+, 105–121.

Sackmann, Eckart (2018) : « Carlsen Comics. Die Ära Herbert Voss (1954 – 1984) », in : Sackmann, Eckart (ed.) : *Deutsche Comicforschung 2018*, Vol. 14, Leipzig : Comicplus+, 114–137.

Schikowski, Klaus (2018) : *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*, Stuttgart : Reclam.

Schmitt, Christian (1997) : « Form und rhetorische Figur als Übersetzungsproblem. Zur Wiedergabe von Wortspielen in Asterix-Translaten », in : Keller, Rudi (ed.) : *Linguistik und Literaturübersetzen*, Tübingen : Narr, 141–159.

Schreiber, Michael (2001) : « Zum Umgang mit fremdsprachigen Eigennamen im Französischen und Deutschen (mit einem Ausblick auf das Spanische und das Italienische) » in : Albrecht, Jörn/Gauger, Hans-Martin (eds.) : *Sprachvergleich und Übersetzungsvergleich. Leistung und Grenzen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten*, Francfort-sur-le-Main etc. : Peter Lang (=TransÜD 3), 314–339.

Schüwer, Martin (2008) : *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*, Trier : WVT.

Ueding, Gert (ed.) (2012) : *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. L – Musi,* Berlin/Boston : De Gruyter.

Zanettin, Federico (2008) : « Comics in Translation : An Annotated Bibliography », in : Zanettin, Federico (ed.) : *Comics in Translation*, Manchester/Kinderhook : St. Jerome, 270–306.

Sites Internet

Le Journal de Spirou en 1952 : https://bdoubliees.com/journalspirou/annees/1952.htm (06/10/2021).

Le Journal de Spirou en 1953 : https://bdoubliees.com/journalspirou/annees/1953.htm (06/10/2021).

Kokomiko : http://kaukapedia.com/index.php?title=Kokomiko (06/10/2021).

Ligne Claire : http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article690 (06/10/2021).

Pit und Pikkolo : http://kaukapedia.com/index.php?title=Pit_und_Pikkolo#1964 (06/10/2021).

Lupo modern (2/1966) : http://kaukapedia.com/index.php?title=Lupo_modern_2/1966 (06/10/2021).

Heitere Fridolin, Volume 1, 1921-1922 : https://archive.org/details/heiterefridolinh01na/mode/2up (06/10/2021).

Platthaus, Andreas (2018) : « Auf dem Gipfel – thematisch und ästhetisch », https://blogs.faz.net/comic/2018/04/16/auf-dem-gipfel-thematisch-und-aesthetisch-1198/ (06/10/2021).

Schirrmeister, Benno (2017) : « Kuratorischer Fehlschlag. Von der Wolfsschanze nach Fuxholzen », in : *taz*, 3.3.2017, https://taz.de/Kuratorischer-Fehlschlag/!5388920/ (06/10/2021).

(1947) : Der Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Gerichtshof Nürnberg. Nürnberg 1947, Bd. 22. http://www.zeno.org/nid/20002763583 (06/10/2021).

Linguistique et didactique

« Ça nous fait trop goleri. »

La mise en scène de la langue des jeunes dans la bande dessinée et son utilisation en tant que ressource didactique

Anke Grutschus

1. Introduction

Même si la bande dessinée s'adresse aux lecteur·rice·s de tout âge, on peut constater que la part de bédéphiles est bien plus importante parmi les lecteur·rice·s de moins de 15 ans (*cf.* Vincent Gérard *et al.* 2020). On est donc en droit de se demander si cette affinité se reflète également au niveau linguistique : les bandes dessinées affichent-elles une prédilection pour l'emploi de la langue des jeunes ?[1] Tandis que la mise en scène[2] de la langue des jeunes a déjà été analysée pour d'autres genres tels que les films (p. ex. Bedijs 2012, Devilla 2015, Planchenault 2012), très peu d'études comparables ont été consacrées à la bande dessinée (*cf.* Bollée 1997, Bastian 2014).

La présente contribution entend combler cette lacune en prenant en compte le sujet de la langue des jeunes dans la bande dessinée depuis deux perspectives différentes : d'un point de vue linguistique, il s'agira de déterminer la nature et la fréquence des éléments de la langue des jeunes intégrés dans la bande dessinée. Dans le cadre d'une analyse de corpus de deux bandes dessinées différentes, à savoir *Lou !* et *Les cahiers d'Esther* (*cf.* section 4.1), nous dresserons tout d'abord l'inventaire des phénomènes employés (*cf.* section 4.3), avant de nous intéresser

1 Compte tenu du large éventail terminologique disponible pour désigner cette variété (*cf.* section 3), notre choix s'est porté sur *langue des jeunes*, notamment à cause de son caractère relativement neutre et de sa fréquence d'emploi élevée.

2 Nous préférons ici parler de *mise en scène* (plutôt que de *simulation*, de *représentation*, d'*imitation* ou de *ficticité*) afin de souligner l'aspect créatif du procédé. Ce terme permet par ailleurs de faire ressortir « le fait qu'il ne s'agit pas d'un oral complètement 'artificiel', s'opposant à un oral spontané complètement 'naturel', mais que nous avons plutôt affaire à un continuum d'auto-surveillance entre style formel et informel » (Pustka/Dufter/Hornsby 2021 : 126).

à la question de leur ‘authenticité’ (*cf.* section 4.4). Le volet linguistique sera placé sous le signe du constructivisme linguistique (*cf.* Eckert 2012), puisque nous partons de l’idée que non seulement la conception du profil linguistique d’un personnage de BD relève d’un procédé créatif, mais que toute variation linguistique est le reflet de l’identité sociale que les locuteur·rice·s choisissent d’incarner. Étant donné que cette identité se (trans-)forme à l’adolescence, l’aspect constructiviste nous paraît d’autant plus pertinent dans l’analyse de la langue des jeunes. La perspective linguistique est complétée par une perspective didactique, qui répondra à la question de savoir si les deux bandes dessinées analysées constituent une ressource didactique adaptée pour aborder le sujet de la langue des jeunes en cours de FLE (*cf.* section 5).

2. État de l’art

L’utilisation de la langue des jeunes dans la bande dessinée française a été, jusqu’à présent, peu étudiée : seules Bastian (2014) dans son analyse de *La vie secrète des jeunes* et Bollée (1997) avec son étude sur *Agrippine* se sont penchées sur la question (*cf.* section 2.2).

Étant donné que nous souhaitons faire ressortir davantage l’aspect constructiviste de la mise en scène de la langue des jeunes, notre état de l’art s’appuie par ailleurs sur des travaux au cadre thématique plus large : dans un premier temps, nous passerons brièvement en revue les travaux étudiant les caractéristiques linguistiques de la bande dessinée en général (*cf.* section 2.1). Dans un deuxième temps, nous prendrons en compte les analyses de la mise en scène de la langue des jeunes dans le film francophone (*cf.* section 2.2), avant de donner un aperçu des travaux sur l’intégration de la langue des jeunes et de la bande dessinée en cours de FLE (*cf.* section 2.3).

2.1 La langue de la BD

Les analyses de la langue utilisée dans la bande dessinée se font encore rares, en particulier dans le cas de la BD francophone. Dans un premier temps, les travaux existants prennent en compte les éléments perçus comme étant des singularités linguistiques de la BD, notamment les onomatopées et les interjections (*cf.* Delesse 2001, Merger 2012). Un deuxième groupe de travaux est centré sur des questions d’ordre traductologique (*cf.* Delesse/Richet 2009, Hafner/Postlep 2020), dont l’importance s’explique notamment par le fait que la BD franco-belge constitue un produit d’exportation par excellence (*cf.* Mälzer 2015 : 12). Enfin, un troisième volet de travaux s’occupe des marques du langage relevant du domaine de l’*immédiat communicatif* (Koch/Oesterreicher 2001) présentes

dans les bulles. La majorité de ces études dédiées à l'oralité ne prennent en compte qu'un choix restreint de phénomènes, comme les marqueurs discursifs ou les déictiques (*cf.* Pietrini 2012, 2014).

Seule une poignée de travaux analysent plusieurs niveaux linguistiques à la fois. Ainsi, dans son analyse du langage des 'loubards' dans les bandes dessinées de Renaud, Redecker (1993, 1994) étudie aussi bien le lexique argotique (p. ex. *tune* 'argent') que des traits phonétiques (p. ex. des élisions comme dans *v'là* ou *p't'être*) et morphosyntaxiques (p. ex. des contaminations dans la formation du subjonctif comme dans *voye* ou *croive*). Son inventaire de phénomènes linguistiques est complété par des réflexions concernant la mise en scène de l'oralité, dont elle identifie deux fonctions principales : d'un côté, elle souligne « l'authenticité sociale » (Redecker 1994 : 448) conférée aux personnages à travers leur langage. D'un autre côté, il ne faut pas négliger l'aspect ludique de la mise en scène de l'oralité : les passages au registre informel sont utilisés à des fins humoristiques, ce qui peut renforcer la tendance à grossir certains traits.

Dans son étude de la mise en scène de la langue des jeunes dans *Agrippine*, Bollée (1997) souligne un tout autre aspect qui contribue à brouiller les limites entre oralité mise en scène et oralité 'authentique' : Bretécher semble elle-même avoir inventé certaines expressions 'jeunes' comme *giga*, que ses lecteur·rice·s se seraient approprié·e·s par la suite (*cf.* Merle 1990 : 47). Par ailleurs, Bollée (1997 : 30) observe un manque de convergence inhabituel entre la langue des jeunes et le français populaire, qu'elle explique par l'origine bourgeoise de la protagoniste et qui se traduit notamment par l'absence quasi systématique de particularités aux niveaux phonique et morphosyntaxique. Seul le domaine lexical est caractérisé par de nombreux mots provenant de variétés sous-standard (p. ex. *bosser* ou *fringues*, *cf.* Bollée 1997 : 33). Des traits que Bollée attribue plus particulièrement à la langue des jeunes concernent aussi bien le niveau morphologique, avec des apocopes (p. ex. *aprèm* ; *impec* ; *faiche* 'fais chier'), des suffixations (p. ex. *discretos*) ou des verlanisations (p. ex. *keuf* ; *nasco* 'connasse'), que le niveau lexical, avec des néologismes sémantiques (p. ex. *ballonner* 'importuner vivement', formé sur le modèle de *gonfler*) et des anglicismes (p. ex. *don't be cruel*).

S'appuyant sur deux tomes de *La vie secrète des jeunes*, Bastian (2014) relève un certain nombre de caractéristiques identifiables comme 'jeunes' aux niveaux phonétique (p. ex. des élisions dans *kesskya*), morphologique (p. ex. des apocopes dans *dispo* ou des verlanisations comme *pécho*) et lexical (p. ex. des argotismes comme *naze*).

La comparaison par Grutschus/Kern (2021) de deux bandes dessinées (*Astérix* et *Titeuf*) concernant leur mise en scène de l'oralité aux niveaux phonologique et morphosyntaxique constitue jusqu'à présent la seule étude mettant en regard l'oralité simulée et l'oralité 'authentique'. Elle a su montrer comment la surexploitation de certains phénomènes tels que la dislocation à droite comme *Ils sont fous, ces Romains*, en fait une « marque de fabrique » de la série. L'étude a également permis de démontrer que l'emploi de phénomènes 'oraux' caractérisant l'origine sociale des protagonistes ne va pas forcément de pair avec une fréquence particulièrement élevée, mais que dans des contextes écrits, une « dose réduite » paraît suffire pour évoquer l'oralité. La présente étude entend approfondir l'analyse de Grutschus/Kern (2021) dans la mesure où elle se focalise sur la représentation linguistique d'un groupe social en essayant de mettre en regard la langue des jeunes mise en scène et la langue des jeunes 'authentique', c'est-à-dire telle qu'elle est documentée dans des corpus. Une telle mise en regard présuppose, surtout s'il s'agit d'une comparaison d'ordre quantitatif, l'existence d'études de corpus avec d'importantes convergences concernant le moment de l'enquête, l'âge et le sexe des enquêtés ainsi que leur origine sociale et régionale.

2.2 La langue des jeunes mise en scène dans le film

La simulation de l'oralité dans le film s'opère certes selon des principes quelque peu différents de ceux qui caractérisent la bande dessinée, étant donné qu'une transposition médiale du phonique vers le graphique (et vice-versa) a lieu uniquement si les dialogues sont consignés dans un scénario. Mais les travaux que nous allons résumer soulignent des aspects intéressants concernant la sélection des traits linguistiques qui contribuent à caractériser les personnages et qui nous permettront ainsi de mieux prendre en compte l'aspect constructiviste de la mise en scène de la langue des jeunes.

L'emploi cinématographique de la langue des jeunes en France a été analysé en profondeur par Bedijs (2012), qui estime que la représentation de l'oralité dans les films est caractérisée par une surexploitation de certains traits linguistiques, procédé qui contribue à une stéréotypisation des personnages (*cf.* Bedijs 2012 : 298). Elle souligne par ailleurs d'importantes convergences entre le français parlé 'authentique' (adulte) et la langue des jeunes telle qu'elle est représentée dans les films. La langue des jeunes se distingue cependant par la fréquence plus élevée dans l'emploi des marqueurs discursifs (p. ex. *vas-y* ou *wesh*), dont l'évolution semble par ailleurs caractérisée par un rythme plus rapide comparé à leur emploi par des locuteur·rice·s adultes. Un autre trait distinctif, qui caractérise surtout les films plus récents mettant en scène des jeunes de la

banlieue parisienne, concerne l'intégration de phonèmes arabes (p. ex. /h/, / χ/ ou /ħ/, notamment dans le film *L'esquive*, *cf.* Bedijs 2012, 224). Au niveau lexical, Bedijs (2012 : 299) confirme une présence importante de lexèmes appartenant aux registres sous-standard (p. ex. *niquer* ou *raclée*).

Dans le domaine du lexique, la stéréotypisation linguistique des personnages passe, selon Fiévet/Podhorná-Polická (2008 : 214), majoritairement par des « mots identitaires », qui correspondent au « lexique à haute fréquence d'emploi (car très à la mode chez les jeunes) » comme *bollos* 'victime' ou *gros* 'pote' (Fiévet/Podhorná-Polická 2008 : 237). Les scénaristes doivent tout de même veiller à ne pas tomber dans la caricature, surtout quant à l'emploi du verlan, qui compte certes parmi les procédés identitaires (non seulement) chez les locuteur·rice·s originaires des cités. Mais il faut constater que dès la première décennie du XXIe siècle, « la dimension néologique du verlan est […] en perte de vitesse » (Fiévet/Podhorná-Polická 2008 : 216). Les autrices supposent que « le poids du stéréotypage […] a certainement joué un rôle dans cette dynamique centripète » (Fiévet/Podhorná-Polická 2008 : 219), identifiant ainsi une interdépendance inattendue entre oralité mise en scène et oralité 'authentique'. Si les jeunes semblent donc, en principe, réceptifs à la langue des médias audiovisuels, cette réceptivité ne va pas jusqu'à les inciter à reprendre des mots entendus dans les films – contrairement à la dynamique supposée entre les BD de Bretécher et ses lecteur·rice·s (*cf.* Bollée 1997).

2.3 BD et langue des jeunes en cours de FLE

Alors que la bande dessinée fait partie intégrante de l'enseignement scolaire du français aussi bien en France qu'à l'étranger depuis plusieurs décennies,[3] c'est seulement depuis quelques années que l'on assiste à une augmentation importante de travaux didactiques qui étudient son utilisation, notamment en cours de FLE (*cf.* Morys 2018 pour une bibliographie très complète). Ce foisonnement va de pair avec la parution de travaux fournissant une base empirique à l'utilisation des BD en classe, comme l'étude de Koch (2017), qui prend également en compte les compétences et les motivations des élèves.

Morys (2018) passe systématiquement en revue différents types de publication ayant pour objet les bandes dessinées en cours de FLE. Sa méta-analyse montre que les spécificités linguistiques[4] des BD ne sont que très rarement prises

---

3 Voir Rouvière (2020 : 244–245) pour un aperçu historique du rôle de la BD dans l'enseignement en France.

4 Les spécificités linguistiques ne sont bien évidemment pas les seules à être négligées en contexte d'enseignement. Ainsi, Braun / Schwemer (2018) soulignent que les

en compte. Dans la plupart des manuels scolaires, les bandes dessinées sont utilisées soit comme ressources imagées pour la production orale ou écrite, soit pour introduire des contenus grammaticaux ou lexicaux. C'est uniquement avec des élèves d'un niveau plus avancé que l'on considère aborder les sujets mêmes traités par les différentes bandes dessinées (p. ex. le sujet de la fracture sociale abordé dans *La débauche* (Tardi / Pennac) ou le rôle de la femme thématisé dans *Nostalgie* (Bretécher), *cf.* Morys 2018 : 120).

Dans les manuels scolaires analysés par Morys (2018), les contextes dans lesquels les spécificités linguistiques des bandes dessinées sont mises à profit sont extrêmement rares. Parmi les quelques exceptions, on peut compter des exercices invitant les élèves à expliquer des onomatopées comme *snif* ou *paf*, qui sont illustrées par différentes vignettes de BD (*cf. À plus 4*, 2015). Par ailleurs, dans une unité du manuel allemand *Tous ensemble* (vol. 5, 2008 : 55–59), différents aspects du « parler jeune » sont abordés à partir de l'extrait d'une BD. Dans le cadre d'un exercice, les élèves y sont invités à identifier des 'expressions' provenant de la langue des jeunes (p. ex. *T'en veux ?* ou *Ça vous branche ?*) et à les mettre en relation avec leurs 'synonymes' en 'langue standard' (p. ex. *Tu en veux ?* ou *Ça vous intéresse ?*).

La réticence à aborder la langue des jeunes en cours de FLE, qui va d'ailleurs à l'encontre des recommandations du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR),[5] est sans doute un symptôme de la concentration sur le registre standard qui caractérise l'enseignement des langues étrangères. Schmelter (2011) soumet à un examen critique aussi bien les arguments en faveur qu'à l'encontre d'une intégration de la langue des jeunes. Nous partageons son analyse, qui consiste à dire que les arguments contre une intégration de la langue des jeunes en classe de FLE se dirigent en réalité seulement contre une maîtrise *active* de cette variété (*cf.* Schmelter 2011 : 102), ce qui ne constitue évidemment pas un objectif réaliste, surtout pour des apprenants peu avancés.[6] Cependant, rien ne paraît s'opposer à une familiarisation ne serait-ce que ponctuelle, pour laquelle une bande dessinée semble être le support idéal. Dans le cadre de notre

---

caractéristiques du médium de la BD en elle-même constituent un autre sujet rarement évoqué en cours de FLE.

5 Le CECR, qui ne fait d'ailleurs pas référence aux BD, prône notamment la transmission de « compétences sociolinguistiques », comprenant les « différences de registre » ainsi que différents dialectes et accents. Parmi les marques linguistiques que les apprenants devraient être capables de reconnaître, le CECR identifie explicitement « la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel » (CECR 2001 : 94).

6 Le CECR ne prévoit l'emploi actif de registres non standard qu'à partir du niveau B2 (*cf.* CECR 2001 : 95).

analyse de corpus, nous tenterons par conséquent de prendre en compte des critères de nature didactique susceptibles de guider le choix des enseignant·e·s.

3. La langue des jeunes

Le phénomène de la 'langue des jeunes' est loin de faire l'unanimité, tout particulièrement parmi les linguistes francophones. Les désaccords trouvent leur premier reflet dans l'importante hétérogénéité terminologique : la liste – non exhaustive ! – comprend de nombreuses combinaisons des termes *argot*/*jargon*/*langue*/*parler*/*slang*/*tchatche* et *de banlieue*/*des collégiens*/*d'école*/*des jeunes*/*des rues* (*cf.* Bedijs 2015 : 293).[7] Parmi les questions faisant l'objet de controverses, l'on compte tout d'abord l'existence même de cet objet linguistique. Ainsi, Féral (2012 : 21–22) s'interroge sur la pertinence du concept du *parler jeune*, mettant en question l'existence de phénomènes linguistiques exclusivement 'jeunes' et craignant par ailleurs une stigmatisation sociale injustifiée. On peut interpréter son interrogation comme la condensation de plusieurs questions fondamentales touchant à la nature de cette variété.

Dans un premier temps, il est difficile de situer la langue des jeunes parmi les catégories variationnelles traditionnelles (*cf.* Bedijs 2015 : 297–298) : s'agit-il d'un sociolecte générationnel ou ne serait-elle pas plutôt à classer parmi les registres stylistiques ? Et comment prendre en compte les différences régionales et/ou sociales entre les jeunes locuteur·rice·s ? Dans un deuxième temps, l'emploi de l'attribut *jeune* pose problème, parce qu'il paraît difficile de le faire correspondre à une tranche d'âge identique pour tou·te·s les locuteur·rice·s. Trimaille (2004 : 107) souligne que c'est surtout la limite supérieure qui est sujette à variation (entre 18 et 25 ans), notamment en fonction de la durée de scolarisation.

Les difficultés descriptives se poursuivent lorsqu'il s'agit de déterminer les caractéristiques linguistiques de la langue des jeunes. L'enjeu principal consiste ici à distinguer entre les particularités caractérisant exclusivement la langue des jeunes et des phénomènes 'oraux' au sens large. Si les phénomènes syntaxiques relevés par Bedijs (2015 : 303–303), comme par exemple l'omission du *ne* de négation ou le taux élevé de structures focalisantes comme la mise en

---

7 Voir également Auzanneau/Juillard (2012), Boyer (1997), Conein/Gadet (1998). Gadet (2017 : 32–33) souligne le caractère potentiellement stigmatisant des termes énumérés et préfère, de son côté, employer le terme de *vernaculaire urbain contemporain.* Faute de place pour une discussion terminologique approfondie, nous nous servirons, de manière purement pragmatique, de la dénomination *langue des jeunes*, qui, malgré les réserves tout à fait justifiées, nous paraît être le terme le plus courant (*cf.* Gadet 2017 : 27).

relief, sont également attestés dans d'autres variétés non standard, le domaine morphologique comprend certains procédés spécifiques à la langue des jeunes, notamment l'emploi adverbial de certains adjectifs (p. ex. *elle est grave belle*) ainsi que différents procédés d'intensification (p. ex. des préfixations comme *elle est hyper jolie*) (*cf.* Bedijs 2015 : 303). Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le domaine lexical ne comporte pas non plus de procédés linguistiques 'jeunes' à proprement parler (*cf.* Gadet 2017 : 123), même si les verlanisations ainsi que certains anglicismes (p. ex. *la life* 'la vie') ou arabismes (p. ex. *le seum* 'la haine / la rage') sont perçus et présentés comme tels par les médias (*cf.* Gadet 2017 : 44). Les études de corpus du lexique 'des jeunes' font par ailleurs état d'un certain nombre de procédés de néologisation que l'on retrouve tout aussi bien dans d'autres variétés non standard comme les néologismes sémantiques.

Il en va de même pour le niveau phonique, où la langue des jeunes présente d'importants recoupements avec d'autres variétés non standard, par exemple concernant les élisions ou les simplifications de groupes consonantiques. La description des phénomènes plus particularisants, comme l'allongement de la pénultième syllabe, la grande rapidité du débit, la désonorisation d'occlusives voisées, l'affrication de palatales (*cf.* Gadet 2017 : 57–64) ou l'intégration de phonèmes arabes (*cf.* Bedijs 2015 : 307) était longtemps basée quasi exclusivement sur des données d'adolescents masculins et originaires des banlieues (*cf.* Fagyal 2005). Cependant, les données du corpus *MPF* (*Multicultural Paris French*, *cf.* 4.2) démontrent que ces phénomènes sont également produits par des locutrices.

Pour conclure, il convient d'aborder certaines caractéristiques de la langue des jeunes qui concernent le niveau pragmatique. Parmi les spécificités 'jeunes', l'on compte notamment les rituels (verbaux ainsi que non verbaux) de salutation, la création de surnoms, l'emploi de marqueurs discursifs spécifiques ainsi que les formules de jurement (*cf.* Bedijs 2015 : 307–308).

Au vu de l'importance des recoupements entre la langue des jeunes et d'autres variétés non standard, on est en droit de se demander si l'on peut raisonnablement parler d'une 'langue des jeunes'. D'un point de vue purement linguistique, il paraît en effet difficile de reconnaître cette dernière comme une variété à part entière. Ce constat contraste fortement avec la perception du grand public ainsi qu'avec la présentation de la variété dans les médias, qui donnent l'image d'une variété plus ou moins homogène, caractérisée par une « intonation dite 'banlieue' » (Gadet 2017 : 43), des arabismes (avec *wesh* généralement cité en premier lieu) et des verlanisations.

Si nous avons décidé d'étudier la mise en scène de la langue des jeunes dans la BD, c'est précisément parce que nous partons de l'idée que les profils linguistiques des jeunes protagonistes y occupent une position intermédiaire

entre les extrêmes que nous venons d'esquisser : l'absence complète de caractéristiques particularisantes d'un côté et la stéréotypie exacerbée de l'autre. Nous nous attendons donc à des profils linguistiques plus nuancés en comparaison de leur présentation dans les médias, mais qui ne seront pas pour autant exempts d'effets de stylisation, étant donné que les caractéristiques linguistiques sont au service de la caractérisation des personnages. En analysant les choix effectués par les auteurs des BD, nous comptons découvrir – en accord avec notre perspective constructiviste – quels phénomènes linguistiques sont utilisés pour créer un 'effet jeune'.

4. Étude de corpus

Dans ce qui suit, nous allons d'abord présenter les bandes dessinées étudiées (*cf.* section 4.1), pour ensuite établir notre grille d'analyse (*cf.* section 4.2). La section 4.3 comprend les résultats de l'étude de corpus, alors que la section 4.4 comprend des réflexions sur la construction même de la mise en scène de la langue des jeunes.

4.1 Constitution du corpus

Notre corpus comprend deux tomes de bandes dessinées mettant en scène la langue des jeunes : le premier tome (*Journal infime*, 2004) de la série *Lou !*, créée par Julien Neel ainsi que le troisième tome (*Histoires de mes 12 ans*, 2017) de la série *Les cahiers d'Esther*, créée par Riad Sattouf. Notre choix s'est porté sur ces deux tomes car ils mettent en scène deux jeunes filles, ce qui laisse supposer une présence importante de phénomènes relevant de la langue des jeunes, même si ces phénomènes tendent à se manifester de manière encore plus nette chez les adolescents masculins. L'auteur des *Cahiers d'Esther* fait d'ailleurs régulièrement part de l'importance qu'il accorde à la langue employée dans ses BD, ce qui souligne à quel point il est soucieux de 'retranscrire' l'oralité aussi fidèlement que possible. Dans une interview, il décrit le processus de son écriture, dont le point de départ est toujours une « histoire vraie » que lui a racontée une jeune fille (rebaptisée *Esther*) de son entourage, de la manière suivante :

> J'adore retranscrire la langue parlée. Les mots, le rythme, les expressions nouvelles, et les plus anciennes, qui reviennent. Parfois je crois utiliser un mot de jeune, et je me rends compte qu'il n'est plus utilisé. […] En tout cas je n'invente pas les mots. J'essaie le plus possible d'utiliser les mots qu'Esther emploie. Cela montre aussi comment la langue est vivante, comment elle évolue et en même temps se perpétue. Quand j'entends une expression je me dis ça, il ne faut pas que je l'oublie. Quand elle me raconte ses histoires, je prends pas mal de notes. (*Franceinfo*, interview publiée le 19/06/2020)

En outre, nous avons tenu à choisir des bandes dessinées comparables dans de nombreux points : à côté du fait que les deux BD correspondent à des albums classiques parus à des intervalles relativement courts, vendus à un nombre important d'exemplaires et composés d'histoires de la longueur d'une page, les similitudes concernent le genre, l'âge et l'origine sociale des protagonistes : Lou et Esther ont toutes les deux 12 ans, leurs familles font partie de la classe moyenne et elles vivent dans une grande ville. Les similitudes se poursuivent jusque dans les situations de communication représentées ainsi que pour les sujets abordés. Un dernier trait commun entre les BD nous paraît important en vue du volet didactique de notre étude : *Lou* et *Esther* sont explicitement recommandés pour l'utilisation en cours de FLE, par exemple dans le curriculum bavarois.

À côté des similitudes évoquées, les BD révèlent tout de même un certain nombre de différences, dont deux que nous tenons à souligner. Premièrement, le graphisme diffère sensiblement d'une BD à l'autre. *Lou* est conçu de manière plus traditionnelle, dans la mesure où le contenu verbal apparaît majoritairement dans des bulles, les cartouches dans lesquelles survient la voix narrative de Lou étant plutôt rares. Les vignettes de la série *Les cahiers d'Esther*, en revanche, comprennent beaucoup plus de contenu verbal. Elles contiennent de manière quasi systématique des cartouches plus ou moins longues, mettant en scène les réflexions de la jeune protagoniste, ainsi que (moins systématiquement) des bulles contenant les échanges des protagonistes. Ces éléments textuels sont complétés par des commentaires 'libres', reliés par des flèches à leurs référents visuellement représentés dans la case.

Une deuxième différence pourrait se révéler particulièrement significative, surtout quant à la mise en scène de la langue des jeunes : les BD ne s'adressent pas au même public. La série *Lou !* a été conçue comme « bande dessinée jeunesse », qui a été récompensée à plusieurs reprises par le « prix jeunesse » du Festival d'Angoulême. La série *Les cahiers d'Esther*, en revanche, vise plutôt un public adulte, comme le suggère notamment la prépublication des planches dans l'hebdomadaire *L'Obs*. L'étude de corpus montrera si cette différence a un impact sur la représentation de la langue des jeunes – on pourrait notamment s'attendre à une stéréotypisation plus importante destinée au public adulte des *Cahiers d'Esther*, alors qu'un dosage plus prudent pourrait contribuer à éviter que le jeune lectorat de *Lou* ne se sente pas pris au sérieux.

4.2 Grille d'analyse

Lors de l'étude des deux BD, nous avons pris en compte tous les énoncés provenant de locuteur·rice·s jeunes, que ce soient donc les deux protagonistes,

leurs ami·e·s ou bien le frère aîné d'Esther. Il faudra ainsi prendre en compte que les énoncés ne proviennent pas exclusivement de locutrices, même si la part de parole des jeunes filles est largement majoritaire.

Notre analyse est basée sur une grille d'analyse distinguant les différents niveaux linguistiques (voir le tableau 1). Étant donné que nous comptons mettre en regard la langue des jeunes telle qu'elle est mise en scène dans les BD avec celle documentée dans les corpus authentiques, nous prenons pour point de départ une grille d'analyse rassemblant les caractéristiques linguistiques relevés dans le corpus *MPF* (*Multicultural Paris French*, *cf.* Gadet 2017). Comprenant des entretiens avec 223 locuteur·rice·s entre 12 et 37 ans, issu·e·s des couches populaires[8] et résidant en région parisienne, le corpus se distingue non seulement par l'importance de son ampleur (environ un million de mots), mais aussi par son actualité : les données ont été recueillies à partir de 2010, le *MPF* figure donc parmi les corpus les plus récents en date. Nous avons complété cet inventaire par des phénomènes identifiés comme étant spécifiques de la langue des jeunes dans d'autres études (*cf.* Bedijs 2015). Par ailleurs, nous avons également procédé de manière inductive en intégrant tous les phénomènes non standard[9] relevés dans les BD dans l'inventaire préétabli. Les phénomènes difficilement transposables à l'écrit, tels que la réalisation d'un /R/ pharyngal (*cf.* Gadet 2017 : 60 f.) ainsi que l'absence de liaisons obligatoires (ex. : *deux # euros*, Gadet 2017 : 61) ont été éliminés d'emblée, y compris les traits prosodiques.

8 Nous avons conscience du fait que, malgré une proportion importante de paramètres sociolinguistiques convergents (région, moment global de l'enregistrement, situation de communication, etc.), il n'y a pas de correspondance parfaite entre les protagonistes des BD et les locuteur·rice·s recensé·e·s dans le corpus dans la mesure où Lou, Esther et ses camarades sont plus jeunes que la moyenne des locuteur·rice·s du corpus *MPF*, qu'elles sont issues de milieux sociaux plus aisés et qu'elles semblent ne pas être en contact direct avec une « langue d'héritage » (Gadet 2017 : 31). Ces différences doivent être prises en compte lors de notre analyse.

9 Étant donné les difficultés de classement dans des catégories au caractère controversé et dont l'inventaire est de toute façon en constante évolution comme *français familier*/*populaire*/*vulgaire*/*argotique*, etc., nous renonçons ici à une catégorisation plus explicite. Nous souhaitons donc seulement documenter dans quelle mesure les jeunes locuteur·rice·s se servent, à côté d'éléments spécifiquement 'jeunes', d'autres phénomènes non standard, tels qu'ils sont par exemple documentés dans les travaux de Koch/Oesterreicher (2011) sur l''immédiat communicatif'. Lors de la discussion des résultats, il s'agira alors de faire la part des choses entre les phénomènes spécifiquement 'jeunes' et des phénomènes relevant d'autres registres non standard.

Niveau d'analyse	**Traits linguistiques**
Niveau phonique	Élisions • d'un segment vocalique/du schwa : [ta] *tu as* ; [stɛ] *c'était* (G) • d'un segment consonantique/réduction de groupes consonantiques : [ja] *il y a* ; [ot] *autres* (G)
	Assimilations consonantiques : [ʃepa] *je sais pas* (G)
	Affrications : [vwat͡ʃyʁ] *voiture* ; [d͡ʒi] *dit* (G)
	Emprunt de phonèmes à l'arabe : /h/, /χ/ (B)
	Phénomènes vocaliques : • Ouverture de voyelles nasales : <nan> *non* (*Esther*) • Antériorisation de /ɔ/ en /œ/: [bœn] *bonne* (G) • Harmonisation vocalique : [ɔʒɔʁdɥi] *aujourd'hui* (G)
	Hyperarticulations : <par-fait> (*Esther*)
Niveau morphosyntaxique	Redoublement du sujet : *ma mère elle a acheté une maison* (G)
	Formes verbales non normatives : • Bases longues marquant le pluriel : *voyent* [vwaj] ; *croivent* (G) • Subjonctifs audibles : *voie* [vwaj] (G)
	Formes verbales « passe-partout »/invariables : • Verlanisations : *je l'ai pécho* ; *tu dis elle a kène* (verlan de *niquer*) (G) • Emprunts au romani : *ils se font marave* ('taper') (G)
	Emplois appellatifs de *gars* et *mec(s)* : *on se boit quoi les mecs* (G)
	Emplois divergents de *trop* : *il y a trop pas le choix* ; *Paris c'est trop gros* (G)
	Emploi adverbial de *grave* : *elle a grave kiffé* (G)
	Structures interrogatives particulières : • Clivage des interrogatives partielles : *c'est qui qui parle comme nous* ; *c'est quand qu'on fait notre choré là ?*; *c'est quoi les options ?* (G) • Assimilation entre les formes directe et indirecte de l'interrogation *: elle préfère savoir qu'est-ce que moi je veux faire comme études* (G) • Simplifications syntaxiques : *mais où où j'ai déjà mangé des salades d'été que tu as fait ?* (G)
	Omission du *ne* de négation (B) : *je sais pas* (B)
	Variations de la valence verbale :

	• Omission de *que* subordonnant : *j'avoue Ø j'aime bien* (*Esther*) • Absence de *il* impersonnel : *Ø faut quand même pas exagérer* (K/Oe) • Réduction de la valence verbale : *mais il faut que j'aie la moyenne et j'ai pas* (G) • Verbes pronominaux subjectifs : *regarde-moi ça !* (*Lou*)
	Fréquence importante de structures focalisantes (B) : • Mises en relief : *c'est Paul qui a payé* (K/Oe) • Dislocations à gauche : *des porte-voix ils en avaient pas* (K/Oe) • Dislocations à droite : *elles sont dégueulasses celles de de Genthy Cathiard* (K/Oe) • *il y a X qui/que* : *il y a les piquets de grève qui sont venus* (K/Oe)
Niveau lexical	Néologismes sémantiques, p. ex. métaphorisations : *calculer* 'prendre en considération' ; *cramer* 'repérer' [G]
	Procédés de manipulation formelle : • Troncations : apocopes (*cousin* > *zinc* [G]), aphérèses (*musique* > *zik* [B]) • Affixations (*cinéma* > *cinoche* [B]) • Verlanisations : stabilité dénotative (*devian* 'viande' [G]) *vs* changement sémantique (*chanmé* 'impressionnant' [G])
	Emprunts à d'autres langues • Anglais (*flow* 'débit de parole dans une chanson de rap' ; *clash* 'affrontement violent' [G]) • Romani (*marave* 'bagarre' ; *bicrave* 'vendre de la drogue' [G]) • Arabe (*seum* 'rancœur'; *wallah* 'je te jure' [G])
Niveau prag-matique	Marqueurs discursifs spécifiques : • Marqueurs d'extension de liste : *et tout* ; *tout ça* ; *nanana* (G) • Marqueurs d'approximation : *genre* (G) • *là* ponctuant : *j' suis dans le bus, là* (*Lou*) • Marqueurs d'exemplification : *en mode* ; *genre* (G) • Marqueurs de focalisation : *mais* (*Esther*)
	Rituels langagiers : • Termes d'adresse spécifiques : *chicos ; poto* (*Esther*) • Jurement : *je te jure* ; *la tête de ma mère* (B)

Tab. 1 : Inventaire des phénomènes analysés. Les exemples proviennent soit des travaux de Gadet (2017) [= G], de Bedijs (2015) [= B] ou de Koch/Oesterreicher (2011) [= K/Oe], soit, pour les phénomènes complétés de manière inductive, des BD analysées.

4.3 Résultats

Nous allons présenter les résultats de notre étude de corpus en considérant les niveaux linguistiques séparément. Pour chaque niveau, il s'agira de faire ressortir les moyens linguistiques favorisés par les auteurs. La comparaison des deux BD entre elles ainsi que la mise en regard des résultats avec les aspects décrits comme typiques de la langue des jeunes ‘authentique’ montreront par ailleurs quels phénomènes sont laissés de côté, soulignant ainsi le choix opéré par les auteurs dans la construction linguistique de leurs personnages.

4.3.1 Niveau grapho-phonique

Les BD analysées contiennent seulement un nombre restreint de phénomènes relevant du niveau grapho-phonique, qui sont rassemblés dans le tableau 2 :

Traits linguistiques	***Lou***	***Esther***
Élisions		
• d'un segment vocalique/du schwa : <t'> *tu* ; <j'> *je*	48	80
• d'un segment consonantique/réduction de groupes consonantiques : <pu> *plus* ; <passque> *parce que* ; <azy> *vas-y* ; <pauv'> *pauvre*	3	64
Assimilations consonantiques : <chais pas> *je sais pas* ; <chuis> *je suis*	--	22
Ouverture de voyelles nasales : *nan*	1	4
Hyperarticulations : *par-fait* ; *ma-ni-pu-ler*	--	5
Total	**52**	**175**

Tab. 2 : Fréquences absolues des traits grapho-phoniques réalisés dans *Lou* et *Esther*.[10]

10 Le tableau, tout comme les suivants, indique les fréquences absolues des différents phénomènes et comprend des exemples provenant de *Lou* et d'*Esther*. Lors de la comparaison des deux BD, il faudra prendre en compte qu'*Esther* contient un nombre nettement supérieur de *tokens*, étant donné que la BD recense une part plus importante de contenu verbal, notamment à cause des cartouches. Le contenu des cartouches comprend exclusivement des énoncés attribuables au personnage d'Esther, il fait par conséquent partie intégrante du corpus. Afin de déterminer l'impact du caractère monologique des cartouches sur la mise en scène de la langue des jeunes, nous avons cependant étudié les bulles et les cartouches séparément et, le cas échéant, nous en évoquerons les divergences. Tous les tableaux sont limités aux catégories comprenant au moins trois occurrences dans un des sous-corpus.

Le tableau ne fait état d'aucun phénomène décrit comme étant spécifique à la langue des jeunes tel que l'emprunt de phonèmes arabes ou l'affrication (mais *cf.* ci-dessous). Les élisions vocaliques, notamment celle du [y] dans *t'as* 'tu as' et celle du schwa dans *j'peux* 'je peux' constituent le phénomène le plus fréquemment attesté dans les deux BD. Les élisions consonantiques, avant tout *y a* 'il y a', sont étonnamment rares dans *Lou*, alors qu'elles sont omniprésentes dans *Esther*. Il s'agit d'ailleurs du seul trait phonique qui est plus fréquent dans les cartouches (*cf.* l'exemple (1)) que dans les bulles – ce qui pourrait expliquer l'écart entre les deux BD.

(1) Il dit qu'y a des épidémies de gastro qu'en France. (*Esther*, 14)

La majorité des autres cas d'élision consonantique proviennent du personnage d'Antoine, le frère aîné d'Esther, ils comprennent aussi bien des réalisations amplement documentées comme *passque* 'parce que' (*cf.* Chevrot 1998) que des phénomènes plus récents comme *azy* 'vas-y'.

L'absence quasi totale[11] de cas d'affrication s'explique sans doute par l'origine géographique et sociale des protagonistes, étant donné que ce trait est souvent présenté comme caractéristique du français parlé au Maghreb, ayant par la suite été intégré dans le « working class Parisian French […], indexing class and ethnic origin, but also widening in scope and spreading beyond working-class neighborhoods » (Fagyal 2010 : 120).

Parmi les occurrences d'hyperarticulation, *Esther* contient, à côté d'exemples comme <ha-llu-ci-nant>, un cas d'hypercorrection illustré en (2) :

(2) Les couilles c'est… ben c'est sur le sexe des garçons, c'est les *texticules* ou chais pas. (*Esther*, 17)

Ici, la jeune protagoniste 'rétablit' l'affriquée [ks] qui lui paraît plus correcte dans un mot savant comme *testicule*. Cet exemple, qui correspond d'ailleurs au seul cas d'hypercorrection du corpus, illustre parfaitement le caractère forgé du parler d'Esther, car ici la fonction humoristique l'emporte sur 'l'authenticité' de la mise en scène – on peut au moins se demander quelle est la probabilité qu'une 'bonne élève' d'un collège réputé n'ait pas encore vu le mot *testicule* réalisé à l'écrit. À cela s'ajoute le fait qu'elle ne produit aucun exemple de simplification du type [ks] > [s] (p. ex. *espliquer* à la place d'*expliquer*), qu'il n'y a donc rien à 'corriger'.

11 Mais *cf.* le hapax *un peutchi dekolleté*, recensé dans le tableau (1), qui provient d'une mise en scène de la chanson *Zumba He Zumba Ha* (2012 ; *cf. Esther*, 21). L'affrication semble alors imiter la prononciation de son chanteur Jessy Matador, qui a grandi en banlieue parisienne.

L'exemple (2) illustre par ailleurs le cas le plus fréquent d'assimilation consonantique, à savoir *chais pas*, qui correspond, à côté de *chuis* 'je suis', au seul exemple de dévoisement du corpus. Des assimilations similaires ne sont pas documentées dans *Lou*, qui recense bel et bien la forme élidée *j'suis*, mais qui ne semble pas aller aussi loin dans la 'transcription' du processus phonologique.

4.3.2 Niveau morphosyntaxique

Comparés aux traits phoniques, les traits morphosyntaxiques sont nettement plus nombreux, comme l'illustre le tableau 3 :

Traits linguistiques	***Lou***	***Esther***
Redoublement du sujet : *Cassandre elle a trop flippé.*	1	12
Emploi appellatif de *meuf* : *T'es sûre que ça va meuf ?*	--	8
Omission du *ne* de négation : *J'y crois pas.*	45	162
Variations de la valence verbale : • Omission du *que* subordonnant : *J'avoue j'aime bien.* • Absence de *il* impersonnel : *Faut que je file !*	 -- 6	 5 10
Structures focalisantes : • Mises en relief : *Ah, c'est ça qui était si lourd !* • Dislocations à gauche : *Toi, tu m'accompagnes !* • Dislocations à droite : *C'est trop ringard, ce truc !* • *il y a X qui/que* : *Y a des films qui parlent du futur.*	 2 14 8 --	 13 52 3 16
Total	**76**	**281**

Tab. 3 : Fréquences absolues des traits morphosyntaxiques réalisés dans *Lou* et *Esther*.

Contrairement au niveau grapho-phonique, les phénomènes morphosyntaxiques comprennent un trait spécifiquement 'jeune', à savoir l'emploi appellatif de *meuf* qui se trouve illustré en (3) :

(3) T'es sérieuse meuf ? (*Esther*, 26)

Cet emploi est d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'un substantif féminin, alors que le corpus *MPF*, qui est d'ailleurs le seul à recenser des exemples de ce type, difficiles à documenter dans des entretiens sociolinguistiques 'classiques' (*cf.* Gadet 2017 : 81), comprend uniquement des équivalents masculins comme *mec*

ou *gars*.[12] Le portrait linguistique d'Esther s'avère donc ici être plus vrai que nature dans la mesure où Esther semble s'approprier une pratique langagière majoritairement masculine (*cf.* aussi chap. 4.3).

Parmi les éléments qui correspondent à des caractéristiques universelles de l'immédiat communicatif, les dislocations à gauche, qui sont d'ailleurs beaucoup plus fréquentes dans les cartouches que dans les bulles d'*Esther*, sont particulièrement nombreuses. Ceci paraît d'autant plus surprenant que les dislocations, qui contiennent par nature plus de matériau linguistique que des structures équivalentes non disloquées, se prêtent moins bien à un emploi dans des bulles où l'espace est restreint.

Dans la mesure où le nombre relativement faible d'occurrences permet de s'appuyer sur cette tendance, la proportion importante des dislocations à droite dans *Lou*, qui correspondent à plus d'un tiers des constructions disloquées, a de quoi surprendre. Comme ont pu le montrer des études de corpus (adultes) 'authentiques' (*cf.* Horváth 2018 : 98), les dislocations à droite tendent à être relativement rares. L'écart entre la langue parlée 'authentique' et la langue des jeunes mise en scène dans *Lou* s'explique, du moins en partie, par des emplois comme celui illustré en (4), où la construction contribue à souligner la réticence de la protagoniste vis-à-vis du chat qui vient de trouver asile dans son appartement.

(4) Tiens, on a un chat, nous, maintenant… (*Lou*, 11)

Les deux BD se caractérisent par un taux d'omission assez important du *ne* de négation, qui s'élève à près de 85 % pour *Lou* et à 81 % pour *Esther*. Ces taux restent cependant bien en-deçà des 94 % d'omission relevés par Hansen/Malderez (2004) pour des locuteur·rice·s de moins de 15 ans en Île-de-France. Les rares exemples de réalisation de la négation bipartite correspondent majoritairement à des contextes dans lesquels les jeunes protagonistes choisissent un registre plus soutenu. Ainsi, dans l'exemple (5), Lou exprime son indignation vis-à-vis du comportement de son amoureux, qu'elle vient de surprendre en train de se mettre les doigts dans le nez. Elle se distancie de ce comportement 'primitif' en employant un registre soutenu, qui comprend l'utilisation de *phacochère* (que l'on aurait, dans un registre 'standard', probablement remplacé par *porc*) et de la négation bipartite avec *ne que*.

12 Une recherche sur *Google* montre cependant que les emplois appellatifs de *meuf* sont tout à fait courants. Ainsi, *Google* recense 634 occurrences rien que pour la tournure *T'es sérieuse meuf ?* (recherche effectuée le 28 janvier 2022), dont les premières occurrences sur le réseau social Twitter remontent à 2014 (recherche effectuée le 28 janvier 2022 sur www.twitter.com).

(5) Depuis la maternelle, mon cœur ne bat que pour un phacochère ! (*Lou*, 10)

4.3.3 Niveau lexical

Comme nous l'avions mentionné dans le chap. 3, le niveau lexical est, dans la perception du 'grand public' telle qu'elle est reflétée par les médias, susceptible de comprendre le plus de spécificités 'jeunes'. Le tableau 4 indique que, même si les procédés de néologisation correspondent à ceux des autres variétés non standard, les mots ainsi que les significations résultant de ces mêmes procédés comprennent un certain nombre d'innovations.

Traits linguistiques	***Lou***	***Esther***
Néologismes sémantiques : *se taper des barres* 'rire' ; *frais* 'bien'	2	25
Procédés de manipulation formelle :		
• Troncations : *La Sain-Val* 'Saint Valentin' ; *'lut* 'salut'	11	33
• Affixations : *un richos* 'un riche'	5	9
• Verlanisations : *feuj* 'juif' ; *zarbi* 'bizarre' ; *meuf* 'femme'	1	40
Emprunts à d'autres langues :		
• Anglais : *break* 'pause' ; *phone* 'téléphone'	18	6
• Arabe : *ouèche* (interjection) ; *kiffer* 'aimer'	--	11
Total	**70**	**191**

Tab. 4 : Fréquences absolues des traits lexicaux réalisés dans *Lou* et *Esther*.

Malgré la 'perte de vitesse' du verlan (*cf.* section 2.2), les verlanisations constituent l'élément le plus fréquent parmi les caractéristiques lexicales recensées dans le corpus. Il est tout d'abord flagrant de constater que le tome analysé de *Lou* ne comprend qu'un seul exemple de verlan,[13] alors qu'au moment de sa parution (2004), le procédé était bien plus répandu parmi les locuteurs jeunes qu'en 2017, année de parution du 3e tome des *Cahiers d'Esther* analysé. On peut seulement supposer que cette absence est probablement due au fait qu'en 2004, l'emploi du verlan était encore si étroitement associé au français 'de banlieue'

13 La seule occurrence (*fé hiech* 'fais chier', *Lou*, 44) apparaît dans un SMS envoyé par Lou à son amoureux Tristan.

que son emploi par une fille de 12 ans de classe moyenne n'aurait pas été suffisamment probable, d'autant plus dans une bande dessinée 'de jeunesse'.[14]

Parmi les verlanisations dans *Esther*, on trouve d'abord des mots comme *meuf* 'femme', *chelou* 'louche, douteux', *rebeu* 'arabe' ou *vénère* 'énervé', que l'on pourrait qualifier de « verlanisations historiques » puisque leur emploi est documenté depuis les années 1990. À ces mots très répandus s'ajoutent des formations plus récentes et/ou moins connues comme *goleri* 'rigoler' (*cf.* 6), *noiche* 'chinois' (*cf.* 7) ou *babtou* 'blanc' (*cf.* 9). La BD ne recense cependant aucune forme dont la dénotation du mot verlanisé s'écarterait du mot standard – *vénère* est donc p. ex. synonyme d'*énervé*. Cependant, un certain nombre de verlanisations du corpus *MPF* présente des innovations sémantiques, tel que *beu* 'cannabis', verlanisation d'*herbe* (*cf.* Gadet 2017 : 112).

Concernant les verlanisations récentes, Sattouf semble anticiper de probables difficultés de compréhension de la part de son lectorat adulte en laissant sa protagoniste ajouter une petite paraphrase.

(6) Je *goleri* ! (Ça veut dire « je plaisante ») (*Esther*, 3)
(7) Trump, […] il DÉTESTE les Renois, les Rebeus, les Noiches (ça veut dire « Chinois ») […]. (*Esther*, 6)
(8) Ça m'a fait plaisir de faire un truc avec ma *reum* (ça veut dire « mère »). (*Esther*, 21)

On peut cependant remettre en question le fait que les paraphrases servent uniquement à assurer la compréhension de la part d'un lectorat d'adultes, étant donné que des verlanisations transparentes, bien établies et parfaitement inférables depuis le contexte comme *reum* (*cf.* 8) sont accompagnées d'une paraphrase. En revanche, des formations moins transparentes et plus rares comme *babtou* (*cf.* 9), verlanisation du mot d'origine mandingue *toubab* 'blanc' (*cf. Dictionnaire de la zone* s. v. TOUBAB), ne sont pas expliquées.

(9) Mes chers compatriotes. Qu'ils soient *babtous*, renois, rebeus, chinois ou autres, les garçons restent des GARÇONS, et il est de mon devoir de nous en protéger. (*Esther*, 20)

14 Une réflexion de la part du réalisateur Abdellatif Kechiche justifiant l'emploi plutôt limité du verlan dans son film *L'esquive* (qui est sorti la même année que le premier tome de *Lou !*) peut souligner que l'association du verlan avec le « langage de la banlieue » était toujours très étroite à ce moment-là : « La stylisation [des dialogues du film, A.G.] a consisté à doser, à ne pas aller trop loin dans le langage de la banlieue, à limiter le verlan, sinon le film devenait incompréhensible » (Lalanne 2004).

On est ainsi tenté de présumer que les commentaires métadiscursifs, qui servent également à paraphraser d'autres particularités linguistiques[15] comme les anglicismes ou certains néologismes sémantiques (*cf. infra*), contribuent à créer un effet d''exotisme' (*cf.* la section 4.4).

Comme indiqué dans le tableau 4, les néologismes sémantiques sont beaucoup plus fréquents dans *Esther* que dans *Lou*. Une bonne partie de ces néologismes peut cependant être considérée comme étant lexicalisée, même si leur emploi continue à être associé à la langue des jeunes. Tel est le cas notamment de *zapper* 'oublier' ou de *lâcher une caisse* 'péter'. D'autres néologismes comme *frais* 'bien' ou *se taper des barres* 'rire beaucoup, rire aux éclats' sont seulement recensés dans le *Dictionnaire de la zone* (s.v. FRAIS 1. et BARRE 2.), laissant supposer une création relativement récente qui justifie aussi la présence des paraphrases illustrées en (10) et (11).

(10) En ce moment, y a un nouveau son très *frais* (ça veut dire « bien ») que tout le monde kiffe [...]. (*Esther*, 13)

(11) Je voudrais trop être la meilleure élève du collège pour faire plaisir à mes parents tout en ayant toujours la réputation d'être la fille avec qui on se tape des barres (ça veut dire « avec qui on rit »). (*Esther*, 53)

L'analyse d'un dernier néologisme sémantique fréquemment utilisé par le personnage d'Esther, à savoir l'expression *je m'en bats les couilles* nous paraît intéressante de deux points de vue. Premièrement, cette expression constitue, de par sa fréquence et de par l'exclusivité de son emploi, un élément central de l'idiolecte d'Esther et nous sert donc à illustrer le processus de stéréotypisation linguistique. Deuxièmement, son emploi s'accompagne d'une importante réflexion métalinguistique, laissant ainsi entrevoir la mise en scène linguistique du personnage. Une planche du tome étudié (« La critique », *cf. Esther*, 17) contient une mise en abyme au cours de laquelle Esther parcourt le nouveau (deuxième) tome des *Cahiers d'Esther*. Alors qu'il lui paraît « très réaliste » concernant la représentation de ses « goûts, changements de coiffure, rapports amicaux et amoureux », elle constate un écart considérable entre le langage qu'elle utilise dans son groupe de pairs et le langage employé par son personnage, écart qu'elle décrit de la manière suivante :

15 Les commentaires métadiscursifs apparaissent également dans le contexte de certains mots savants, dont la paraphrase suggère qu'ils n'ont que très récemment intégré le vocabulaire d'Esther. Ainsi, en parlant de Marine Le Pen, Esther emploie le terme *dictatrice*, qu'elle définit de la manière suivante : « ça veut dire tout décider et commander sur tous les sujets » (*Esther*, 23).

(12) Après, j'avoue, pour dire la vérité, qu'à l'école je surveille pas trop mon langage (je me laisse aller) et que donc j'utilise beaucoup plus de gros mots – vulgarités que ce qu'il y a dans la bédé. (*Esther*, 17)

Pour illustrer cet écart, elle fait référence à une scène du deuxième tome de la série, où elle essaye d'éviter une camarade de classe en disant à son amie Cassandre, sur un registre informel mais proche du standard, « Viens on fait comme si on l'avait pas vue » (*Esther*, 17). Dans sa critique de la mise en scène de son propre langage, elle précise alors : « Mais en vrai, ça serait plutôt : [...] Viens on s'en bat les couilles d'elle » (*Esther*, 17).

Les emprunts à l'arabe sont également beaucoup plus rares qu'attendu : alors que *Lou* ne contient aucun 'néologisme' d'origine arabe, les arabismes dans *Esther* se limitent à seulement deux *types* bien établis et lexicalisés depuis longtemps, à savoir l'interjection *ouèche* 'comment ?, quoi ?', qui est exclusivement employée par Antoine, le frère aîné d'Esther, et le verbe *kiffer* 'aimer bien'.

Les emprunts à l'anglais sont la seule catégorie où *Lou* devance *Esther* en termes d'occurrences. Leur emploi se distingue d'une BD à l'autre : alors que les anglicismes dans *Lou* apparaissent majoritairement au sein d'énoncés holophrastiques comme « Wow. » ou « Cool ! », ils sont syntaxiquement intégrés dans *Esther*. Cet emploi se trouve illustré dans l'exemple (13), où l'anglicisme *life* (également accompagné d'une paraphrase) est placé dans un commentaire 'libre' décrivant l'émerveillement du frère cadet d'Esther devant le sapin de Noël.

(13) En mode « le plus beau truc que j'ai vu de ma life » (ça veut dire « vie »). (*Esther*, 10)

4.3.4 Niveau pragmatique

Dans le domaine pragmatique, les différences constatées entre les BD étudiées s'accentuent encore davantage. Comme le montre le tableau 5, *Lou* ne comprend qu'un nombre très restreint de spécificités pragmatiques, alors que toutes les catégories analysées sont présentes dans *Esther*, quoiqu'avec un nombre d'occurrences plus ou moins important.

Traits linguistiques	***Lou***	***Esther***
Marqueurs discursifs spécifiques : • Marqueurs d'extension de liste : *et tout* ; *tout ça* • Marqueurs d'approximation : *ou chais pas* ; *un peu* • Marqueurs d'exemplification : *en mode ; genre* • Marqueurs de focalisation : *mais*	 1 2 -- --	 12 17 36 32
Rituels langagiers : jurement	1	7
Total	**4**	**104**

Tab. 5 : Fréquences absolues des traits pragmatiques réalisés dans *Lou* et *Esther*.

La sous-catégorie de marqueurs discursifs la plus fréquemment attestée dans le corpus, à savoir celle des marqueurs d'exemplification, comprend un des éléments linguistiques les plus innovants contenus dans le tome d'*Esther* sous étude. Il s'agit du marqueur *en mode*, qui est illustré dans les exemples suivants.

(16) À ce moment-là, y a Athéna qui sort de la tête de Zeus tout en armure et tout, en mode « vénère ». (*Esther*, 4)

(17) Pourquoi ne pas imaginer le futur en mode « bon esprit » ? (*Esther*, 22)

(18) Après, au collège, tout le monde était en mode « Trump c'est caca et tout », c'était trop drôle. (*Esther*, 6)

Les exemples montrent que *en mode* est employé pour décrire l'attitude d'une personne (*cf.* Cheshire/Secova 2018 : 212). Selon les contextes, le marqueur introduit soit un adjectif comme *vénère* (*cf.* 16), un syntagme nominal comme *bon esprit* (*cf.* 17) ou un énoncé complet comme le discours direct en (18).

Étant donné le caractère récent du marqueur *en mode*, il n'est guère étonnant de n'en trouver aucune trace dans *Lou*. On peut cependant s'étonner de ne pas trouver un marqueur équivalent ayant été à la mode au début des années 2000. Le candidat le plus prometteur serait sans doute le déictique *là*, employé dans la fonction d'un ponctuant (*cf.* Diwersy/Ploog 2020) comme l'illustre l'exemple (19), mais dont la fréquence trop faible dans le corpus nous a conduit à l'écarter d'une analyse plus approfondie.

(19) Faut lui trouver un chéri, *là* ! (*Lou*, 17)

Les marqueurs d'approximation sont utilisés de manière assez stéréotypée dans le corpus étudié : *Esther* comprend uniquement le marqueur *ou chais pas*,[16] qui clôt des énoncés au sein desquels un terme est signalé comme étant employé seulement de manière approximative. Ainsi, dans l'exemple (20), Esther décrit le fonctionnement de sa cantine scolaire, où les élèves handicapé·e·s se retrouvent tou·te·s à la même table. L'insécurité linguistique exprimée par *ou chais pas* porte sur la désignation '(politiquement) correcte' des accompagnateur·rice·s scolaires.

(20) Quand vient l'heure du repas, leurs éducateurs ou tuteurs ou chais pas, les réunissent à la même table. (*Esther*, 36)

Un dernier type de marqueur, servant à focaliser, voire à intensifier l'élément qu'il précède, révèle un emploi très intéressant et certainement innovant de *mais* dans *Les cahiers d'Esther*, qui n'a, à notre connaissance, pas encore été décrit.[17] Comme le montrent les exemples suivants, la portée du marqueur est très variable, dans la mesure où il peut venir renforcer la particule de gradation *trop* (*cf.* 21) et donc uniquement porter sur un prédicat, mais qu'il peut également mettre en relief une phrase entière comme en (22).

(21) C'était mais trop bizarre ! (*Esther*, 15)
(22) Bref on était en plein contrôle et là, mais y a une alarme trop bizarre qui retentit ! (*Esther*, 32)

Les jurements, pourtant décrits comme spécifiques de la langue des jeunes, ne jouent, en termes de fréquence, qu'un rôle marginal dans le corpus. Malgré le faible nombre d'occurrences dans *Esther*, les formules de jurement, dont la première apparition dans le tome est accompagnée d'un commentaire métalinguistique (*cf.* l'exemple 23), font preuve d'une certaine variabilité : À côté de la formule abrégée, on trouve une version complète, mais légèrement modifiée dans la mesure où elle se réfère au père en (24), ainsi que la formule simple *je vous jure*.

(23) *La vie de ma mère* il a dit ça (« la vie de ma mère » ça veut dire « je vous jure », c'est du langage de rue) ! (*Esther*, 19)

---

16 Aussi étonnant que cela puisse paraître, le tome étudié d'*Esther* ne comprend qu'une seule occurrence du marqueur d'approximation *genre*, qui est pourtant extrêmement fréquent parmi les locuteur·rice·s jeunes et constitue sans aucun doute un 'mot identitaire' comparable à *en mode* (*cf.* Isambert 2016).

17 Peuvergne (2007 : 127) décrit certes l'emploi de *mais* en tant que particule, mais elle se focalise sur des contextes où *mais* apparaît en tant que marqueur de prise de parole qui indique, au sein d'un discours rapporté, une « évaluation négative de ce qui précède ».

(24) Je jure sur la tête de mon père qu'il disait vraiment ça. (*Esther*, 32)

La resémantisation de la formule de jurement, qui se réfère originairement à la mère en tant que gardienne de l'honneur familial, contribue à compléter le portrait linguistique d'Esther, qui s'approprie ainsi un « parler de garçons » (Moïse 2003 : 50) d'un contexte culturel et social différent du sien.

4.4 En résumé : mise en scène et authenticité

Si l'on compare la mise en scène de la langue des jeunes dans les BD étudiées, les différences l'emportent très clairement sur les points communs. *Les cahiers d'Esther* se démarque par une variété ainsi qu'un nombre plus important de phénomènes. Grâce à l'emploi différencié de certains éléments linguistiques, Riad Sattouf réussit à brosser le portrait d'un certain nombre de personnages 'type'. Le stéréotypage est particulièrement flagrant pour les personnages d'Esther (*je m'en balek*, *en mode*) et d'Antoine (*ouèche*, *azy*). On peut se demander s'il existe un lien direct entre le degré important de stéréotypisation et le fait que la série *Les cahiers d'Esther* vise un public adulte, dans la mesure où la distance due à la différence d'âge entre les protagonistes et leur public permet à l'auteur un maniement plus décomplexé des caractéristiques 'jeunes', qui risquerait en revanche de froisser un public plus jeune.

Les portraits linguistiques dans *Lou* sont nettement moins tranchés, ce qui est en partie dû au fait que le langage utilisé par Emma, la mère 'hippie' de Lou, comprend également des phénomènes identifiables comme 'jeunes' (*cf.* l'exemple 25), comme les jurements, les troncations (« psy ») et les emprunts aux registres sous-standard (« dingue »), dont on ne peut pas exclure qu'ils datent de sa propre adolescence dans les années 1980.

(25) Emma : « Mais je te jure, voir un psy ça veut pas dire qu'on est dingue ! » (*Lou*, 50)

À défaut d'une comparaison quantitative de nos résultats avec des corpus 'authentiques',[18] la mise en regard des inventaires établis par des études de la langue des jeunes avec les phénomènes présents dans notre corpus nous a permis de déceler les stratégies employées lors de la mise en scène linguistique.

---

18 Une comparaison d'ordre quantitatif, que nous avons seulement pu esquisser lors de la mise en regard des taux d'omission du *ne* de négation (*cf.* chap. 4.3.2), aurait présupposé des données chiffrées sur la fréquence d'emploi de phénomènes comme le redoublement du sujet ou les structures interrogatives particulières (*cf.* chap. 4.3.2) par des locuteur·rice·s jeunes. Malheureusement, les analyses préexistantes du corpus *MPF* (*cf.* Gadet 2017) fournissent seulement des tendances d'emploi.

Nous avons pu constater qu'un certain nombre de traits linguistiques est sous-exploité dans la mesure où des éléments pourtant caractéristiques de la langue des jeunes sont absents des BD analysées. Ce manque de convergence concerne, au niveau phonique, les affrications et les emprunts de phonèmes arabes. Au niveau lexical, nous avons constaté le caractère rare des emprunts à l'arabe – dont il conviendrait d'explorer s'il est lié au genre féminin des protagonistes – ainsi qu'une absence d'innovations sémantiques concernant les verlanisations. Enfin, l'analyse du niveau pragmatique a révélé que les jurements restent rares.

Nous avons par ailleurs pu montrer que les auteurs mettent tout d'abord en scène le langage parlé tout court. Les caractéristiques du parler 'jeune' se situent quasi exclusivement au niveau lexical ainsi qu'au niveau pragmatique, qui fournit des 'mots identitaires' sous forme de marqueurs discursifs.

Enfin, les commentaires métalinguistiques contenus dans *Les cahiers d'Esther* nous révèlent la stratégie de mise en scène (non seulement linguistique) déployée par Riad Sattouf. D'un côté, la vraisemblance joue un rôle très important dans sa conception de la BD, dont chaque planche se clôt par la mention « D'après une histoire vraie racontée par Esther A., 12 ans ». Soucieux de brosser des portraits (linguistiques) aussi réalistes que possible, il ne néglige pas pour autant l'aspect humoristique de la représentation. Les commentaires lui permettent de jouer avec les attentes de ses lecteur·rice·s, qui risquent d'un côté de s'étonner qu'une fille 'bien rangée' de 12 ans utilise des expressions vulgaires et relevant du « langage de rue » (*cf.* l'exemple 22) comme *je m'en bats les couilles.* De l'autre côté, les commentaires sont également présents dans des contextes où le personnage d'Esther s'écarte 'par le haut' du registre qui semble lui correspondre, c'est-à-dire quand elle emploie des 'mots savants' comme *dictatrice* ou *testicules.*

5. Pour ne pas conclure : applications didactiques

Sur la base des résultats de notre analyse de corpus, qui a permis de mettre à jour deux stratégies distinctes dans la mise en scène de la langue des jeunes, nous souhaitons maintenant explorer si une des BD étudiées se prête mieux à un emploi en cours de FLE que l'autre.

Si l'on prend en compte le critère de la richesse d'exemples illustrant la langue des jeunes, que ce soit en termes de la fréquence absolue des emplois, de l'importance de la relation *type-token* ou de la gamme des aspects représentés, la série *Les cahiers d'Esther* l'emporte très largement sur *Lou !*. Ainsi, les enseignant·e·s soucieux·ses de présenter des verlanisations à leurs élèves trouveront énormément de matériau dans *Esther.*

En ce qui concerne l'authenticité des traits linguistiques représentés, les deux BD se rencontrent sur un pied d'égalité : nous n'avons trouvé aucun exemple d'une représentation invraisemblable ou même 'fautive' dans le sens où un phénomène employé (p. ex. une verlanisation) aurait été créé de toutes pièces. Nous n'avons pas non plus constaté une densité trop importante dans la répartition des phénomènes sur les énoncés – certains personnages présentent certes des 'tics' langagiers, mais nous n'avons pas affaire à des caricatures, la façon de s'exprimer des jeunes protagonistes correspond tout à fait à celle documentée dans les corpus 'authentiques'.

Enfin, la présence d'un nombre considérable de commentaires métadiscursifs peut contribuer à garantir la compréhension des expressions paraphrasées et ainsi donner de l'assurance dans un domaine où la rapidité de l'évolution, notamment au niveau lexical, peut avoir un effet dissuasif sur tou·te·s celles et ceux qui ne se consacreraient pas à plein temps à l'étude de la langue des jeunes. Les paraphrases peuvent par ailleurs faire office d'aides à la lecture pour les élèves elles.eux-mêmes (de préférence relativement avancé·e·s).

Il faut cependant se rendre à l'évidence que ce qui fait le bonheur des linguistes et ce qui facilite, au moins dans un premier temps, la recherche de matériau pour les professeur·e·s, ne répond pas pour autant aux besoins des élèves. Rappelons tout d'abord qu'une des motivations principales à employer la bande dessinée dans les cours de langue étrangère réside dans le fait que le contexte verbal y est considérablement enrichi par un contexte para- et non verbal, qui contribue en large mesure au processus de compréhension. Lorsqu'on se met à comparer l'impact du contexte para- et non verbal des deux BD, on se rend rapidement compte que la part très importante accordée au contenu verbal dans *Les cahiers d'Esther*, où les cases comprennent autant de texte que le contexte situationnel s'en trouve, par simple manque de place, quelque peu négligé, se fait au détriment de ce deuxième canal. Les cases de *Lou !*, en revanche, ne comprennent en moyenne pas plus de deux bulles, ce qui change fondamentalement le rapport entre contenu verbal et non verbal, permettant au dernier à jouer un rôle pertinent dans le processus de compréhension.

Le travail sur une planche de *Lou !* se prête donc moins bien à l'étude de la langue des jeunes en classe de FLE dans la mesure où la BD ne permet ni d'aborder le phénomène du verlan ni de donner aux élèves un aperçu des gros mots utilisés par leurs pairs francophones – ce qui peut constituer une source de motivation non négligeable ! La BD offre cependant la possibilité aux élèves – même débutants – de se familiariser avec des caractéristiques du français parlé 'ordinaire', comme les élisions au niveau segmental, les procédés de troncation,

l'omission du *ne* de négation ainsi que les marqueurs discursifs, qui s'appuient ici sur un contexte particulièrement riche.

Bibliographie

Corpus

Esther = Sattouf, Riad (2017) : *Les cahiers d'Esther. Vol. 3 : Histoires de mes 12 ans*, Paris : Allary.

Lou = Neel, Julien (2004) : *Lou ! Vol. 1 : Journal infime*, Paris : Glénat.

Références

Auzanneau, Michelle / Juillard, Caroline (2012) : « Jeunes et parlers jeunes : catégories et catégorisations », in : *Langage et Société* 141, 5–20.

Bastian, Sabine (2014) : « La langue parlée et argotique dans la bande dessinée 'jeune' : problèmes d'analyse – problèmes de traduction », in : Goudaillier, Jean-Pierre / Lavric, Eva (eds.) : *Argot(s) et variations*, Francfort-sur-le-Main : Lang, 237–250.

Bedijs, Kristina (2012) : *Die inszenierte Jugendsprache. Von « Ciao, amigo ! » bis « Wesh, tranquille »*, Munich : Meidenbauer.

Bedijs, Kristina (2015) : « Langue et générations : le langage des jeunes », in : Polzin-Haumann, Claudia / Schweickard, Wolfgang (eds.) : *Manuel de linguistique française*, Berlin etc. : De Gruyter, 293–313.

Boyer, Henri (1997) : « 'Nouveau français', 'parler jeune' ou 'langue des cités' ? Remarque sur un objet linguistique médiatiquement identifié », in : *Langue française* 114, 6–15.

Braun, Cordula / Schwemer, Kay (2018) : « bandes dessinées : textes dessinés. Text und Medienkompetenz fördern mit BD », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 151, 2–9.

CECR 2001 = Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.

Cheshire, Jenny / Secova, Maria (2018) : « The origins of new quotative expressions : the case of Paris French », in : *Journal of French Language Studies* 28(2), 209–234.

Chevrot, Jean-Pierre (1998) : « Acquisition phonologique tardive et apprentissage de la lecture-écriture », in : *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg* 28, 19–37.

Conein, Bernard / Gadet, Françoise (1998) : « Le 'français populaire' des jeunes de la banlieue parisienne entre permanence et innovation », in : Androutsopoulos, Jannis / Scholz, Arno (eds.) : *Jugendsprache / Langue des jeunes / Youth language*, Francfort-sur-le-Main: Lang, 105–123.

Delesse, Catherine (2001) : « Les dialogues de BD : une traduction de l'oral ? », in : Ballard, Michel (ed.) : *Oralité et traduction*, Arras: Artois Presses Université, 321–340.

Dictionnaire de la zone : www.dictionnairedelazone.fr (01/09/2021).

Devilla, Lorenzo (2015) : « La langue des cités à l'affiche : pratiques langagières des jeunes urbains dans le cinéma français sur la banlieue", in : *Repères-Dorif* 8, URL: https://www.dorif.it/reperes/lorenzo-devilla-la-langue-des-cites-a-laffiche-pratiques-langagieres-des-jeunes-urbains-dans-le-cinema-francais-sur-la-banlieue/ (21/02/2022).

Diwersy, Sascha / Ploog, Katja (2020) : « Pour une analyse quantitative de *là* en français parlé : la grammaticalisation revisitée à l'ère des corpus », in : Kluge, Bettina / Mihatsch, Wiltrud / Schaller, Birte (eds.) : *Kommunikationsdynamiken zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*, Tübingen : Narr, 61–79.

Fagyal, Zsuzsanna (2005) : « Prosodic Consequences of Being a Beur : French in Contact with Immigrant Languages in Paris », in : *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 10(2), 91–104.

Fagyal, Zsuzsanna (2010) : « Rhythm Types and the Speech of Working-Class Youth in a Banlieue of Paris : The Role of Vowel Elision and Devoicing », in : Preston, Dennis / Niedzielski, Nancy (eds.) : *A reader in sociophonetics*, Berlin/New York : De Gruyter, 91–132.

Féral, Carole de (2012) : « 'Parlers jeunes' : une utile invention ? », in : *Langage et société* 141, 21–46.

Franceinfo : https://www.francetvinfo.fr/culture/bd/riad-sattouf/les-cahiers-d-esther-histoires-de-mes-14-ans-riad-sattouf-les-garcons-se-prennent-toujours-pour-des-caids_4013047.html (15/04/2022).

Gadet, Françoise (2017) : *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*, Paris : Ophrys.

Grutschus, Anke / Kern, Beate (2021) : « L'oralité mise en scène dans la bande dessinée : marques phonologiques et (morpho)syntaxiques dans Astérix et Titeuf », in : *Journal of French Language Studies* 31(2), 192–215.

Horváth, Márton Gergely (2018) : *Le français parlé informel*, Berlin/Boston : De Gruyter.

Koch, Corinna (2017) : *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag*, Stuttgart : ibidem.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2001) : « Langage parlé et langage écrit », in : Holtus, Günter / Metzeltin, Michael / Schmitt, Christian (eds.) : *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Vol. I, 2, Tübingen : Niemeyer, 584–627.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf [1990] (^{2}2011) : *Gesprochene Sprache in der Romania*, Berlin/New York : De Gruyter.

Lalanne, Jean-Marc (2004) : « M. Hulot dans le 9-3 », in : *Les Inrockuptibles* 423, 7 janvier 2004 : https://www.lesinrocks.com/cinema/entretien-abdellatif-kechiche-lesquive-0104-7820-07-01-2004/ (15/04/2022).

Mälzer, Nathalie (2015) : « Vom Comicübersetzen und -adaptieren als Umcodierungsprozess komplexer Zeichengebilde. Zur Einführung », in : Mälzer, Nathalie (ed.) : *Comics – Übersetzungen und Adaptionen*, Berlin : Frank & Timme, 11–21.

Merger, Marie-France (2012) : « Les onomatopées et les interjections dans la bande dessinée *Titeuf* et leur traduction en italien », in : Podeur, Josiane (ed.) : *Tradurre il fumetto / Traduire la bande dessinée*, Naples : Liguore, 13–28.

Merle, Pierre (1990) : *Le blues de l'argot*, Paris : Seuil.

Moïse, Claudine (2003) : « Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? », in : *Érès* 51, 47–54.

Morys, Nancy (2018) : Bandes dessinées *im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Berlin : Lang.

Peuvergne, Julie (2007) : « Discours rapporté et particules », in : *Linx* 57, 123–131.

Pietrini, Daniela (2012): « Le rôle des déictiques dans la narrativité du roman graphique français contemporain », in : Pietrini, Daniela (ed.) : *Die Sprache(n) der Comics*, Munich : Meidenbauer, 91–111.

Pietrini, Daniela (2014) : « Les marqueurs discursifs dans l'oralité fictive de la bande dessinée », in : Weidenbusch, Waltraud (ed.) : *Marqueurs de discours, connecteurs, adverbes modaux et particules modales*, Tübingen : Narr, 85–106.

Planchenault, Gaëlle (2012) : « *Accented* French in films : Performing and evaluating in-group stylisations », in : *Multilingua* 31, 253–275.

Pustka, Elissa / Dufter, Andreas / Hornsby, David (2021) : « L'oralité mise en scène : syntaxe et phonologie – introduction », in : *Journal of French Language Studies* 31, 125–130.

Rouvière, Nicolas (2020) : « Enseignement (I) : enseigner avec la bande dessinée », in : Groensteen, Thierry (ed.) : *Le bouquin de la bande dessinée : dictionnaire esthétique et thématique*, Paris : Robert Laffont, 244–253.

Schmelter, Lars (2011) : « Jugendsprache im Französischunterricht – geht das? Und wenn ja, wie? », in : Baurmann, Jürgen / Neuland, Eva (eds.) : *Jugendliche als Akteure*, Francfort-sur-le-Main etc.: Lang, 97–107.

Trimaille, Cyril (2004) : « Études de parlers de jeunes urbains en France. Eléments pour un état des lieux », in : *Cahiers de sociolinguistique* 9, 99–132.

Vincent Gérard, Armelle / Chaniot, Cécile / Lapointe, Maëlle (2020) : *Les Français et la BD*, Centre National du Livre.

« C’est bon, mais on dirait pas comme ça. »

Approches linguistiques et didactiques de l’idiomaticité : syntaxe, structure informationnelle et bande dessinée

Benjamin Massot

1. Introduction

Notre article présente une expérience d’enseignement à des apprenants avancés de français langue étrangère (FLE), à savoir des étudiants allemands de français de niveau cible C1. Nous y abordons le chapitre de la grammaire du français consacré à la syntaxe et la structure informationnelle. Notre séquence pédagogique s’appuie en partie sur du matériau langagier issu de bandes dessinées.

Tout d’abord, nous énonçons dans la section 1 les principes selon lesquels nous faisons interagir la linguistique (les savoirs sur la grammaire et l’acquisition des langues étrangères) avec la didactique et l’enseignement des langues, et avec la bande dessinée, dans l’élaboration et la conduite d’une séquence pédagogique. Ensuite, nous sensibilisons dans la section 2 les lecteurs au problème identifié : on trouve régulièrement des apprenants de français certes avancés sur le plan de la grammaire, c’est-à-dire des apprenants qui produisent spontanément des énoncés bien formés, mais qui ne correspondent cependant pas aux formes syntaxiques produites par les locuteurs natifs dans les mêmes conditions, ce que nous diagnostiquons comme un défaut d’idiomaticité sur le plan de la syntaxe de la structure informationnelle. Puis, nous exposons à la section 3 en détail les notions et les applications de la syntaxe de la structure informationnelle que nous retenons comme pertinentes dans notre séquence pédagogique, didactisée au final sous la forme d’une heuristique grammaticale. Ensuite, nous présentons et nous justifions dans la section 4 notre séquence pédagogique concrète, incluant des extraits de bandes dessinées allemandes et françaises. L’ensemble sera ponctué de remarques sur les possibilités d’extension, de réduction, et de choix différents dans la séquence pédagogique. Enfin,

nous concluons par un résumé des points que nous tenons pour essentiels et nous ouvrons sur quelques perspectives.

Précisons ici le contexte de cette publication : l'auteur, linguiste formel, spécialisé dans l'interaction entre grammaire et registres de langue en français et l'interaction entre syntaxe et structure informationnelle, a didactisé petit à petit ses savoirs pour son travail de lecteur de langue en Allemagne. L'ensemble est encore un processus en cours, raffiné, développé et ajusté chaque semestre. Sans formation explicite en didactique des langues de notre part, ce développement est d'abord pragmatique et empirique, dirigé par la pratique et les retours du terrain.[1]

2. Principes d'interaction entre linguistique, didactique des langues et bande dessinée

2.1 Enseigner les langues : apprendre pour pouvoir acquérir

Comme nous le comprenons et le pratiquons, l'enseignement d'une langue n'assure pas et ne contrôle que très partiellement l'acquisition de cette langue par l'apprenant. Même lors d'une acquisition dirigée, l'interlangue est encore soumise aux principes et contraintes générales qui pèsent sur le développement des compétences linguistiques, contraignant notamment l'ordre d'acquisition des divers aspects de la grammaire, l'irréductibilité des temps d'incubation, les paliers de niveau, les stratégies d'apprentissage, ou bien les transferts à l'interlangue de propriétés des langues sources ou de la langue cible (cf. Nieweler 2006, 23–26).

Il est clair pour nous que, dans une situation d'apprentissage comme le FLE, l'enseignement n'est en soi qu'une procédure superficielle. Dit autrement : **ni l'enseignant ni l'enseignement ne transfèrent de compétence linguistique à l'apprenant**. C'est directement dans la cognition de l'apprenant que doit naitre et se développer une interlangue, lequel développement est soutenu, sollicité, stimulé, accompagné, plus ou moins dirigé, par l'apprentissage institutionnalisé. **L'enseignement est un catalyseur de l'acquisition**.

De la même façon, on pourra utilement rappeler aux apprenants à la fin de la séquence pédagogique que cette fin ne coïncide pas avec la fin de l'apprentissage : l'apprenant ne peut pas se permettre d'oublier les quelques notions et explications introduites en cours, et il ne peut pas non plus s'en

1 Nous ne ferons donc pas de revue de la littérature et indiquerons simplement les publications sur lesquelles nous nous sommes appuyé : Nieweler (2006), Reinfried (2008), Hinger (2017), Meisnitzer/Schlaak (2017).

contenter. Au contraire, il devra les confronter à ses performances futures dans la langue étrangère, les élargir par lui-même aux contacts de cas proches mais pas directement évoqués par l'enseignant, ou bien repérer des exceptions, faire ses propres rapprochements, mémoriser ses propres exemples types, affiner les imprécisions laissées par l'enseignant etc. La fin de l'enseignement comme la fin de l'apprentissage ne coïncident pas non plus avec la fin de la phase d'exercice (il faudra remettre ce chapitre à l'ordre du jour à chaque occasion utile), ni avec la fin de l'acquisition : même un apprentissage apparemment réussi aura besoin d'un temps de fixation, et la patience est ici de mise[2]. Pour ainsi dire, une fois la séquence terminée, le travail de l'enseignant s'arrête, mais celui de l'apprenant n'a fait que commencer. Le rôle de l'enseignant n'est peut-être justement que de permettre ce commencement, de sensibiliser les apprenants, qui devront eux-mêmes terminer le travail.

2.2 La collaboration entre linguistique et didactique : didactiser la linguistique

La didactique des langues doit tirer parti de la linguistique sous la forme d'une linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Nous estimons que l'analyse linguistique doit se résoudre à se simplifier, pour ne pas dire se trahir dans ses exigences d'exactitude, de finesse, de rigueur définitionnelle, de recherche d'exhaustivité, de gout pour le détail, au moment du passage à une exploitation didactique des recherches linguistiques. Ainsi, notre article pourra être en termes de linguistique superficiel, simplificateur, incohérent dans sa terminologie et dans ses bases théoriques, incomplet, inexact. Signalons à titre d'illustration deux points sur lesquels nous ne prendrons pas le temps de débattre malgré leur grande pertinence. À quel niveau la structure informationnelle s'intègre-elle à la grammaire ? Comment cerner dans le détail les faits d'idiomaticité et leur limite avec les faits de grammaire au sens strict ?

Nous assumons cet état de fait, et nous nous satisferons volontiers de définitions, de règles, de généralisations etc. avant tout et principalement *praticables.* Rappelons que dans le cadre de notre travail, ceci ne pose pas de problème en soi. En effet, il est d'abord important de se demander si la grammaire didactisée présentée aux apprenants est un bon catalyseur, si elle remplit sa mission : amener, soutenir, permettre aux apprenants d'acquérir un point de grammaire donné. Si, pour gagner en efficacité, la description linguistique doit perdre en exactitude ou en exhaustivité, on peut simplement assumer

---

2 Comme la situation d'examen ne peut pas exclure une forme de bachotage, il est toujours important de rappeler que l'illusion peut naitre d'en avoir fini avec un chapitre de grammaire, alors que tout ne fait que commencer.

ce fait, le préciser en passant (« attention, nous simplifions ici volontairement pour des raisons didactiques et pédagogiques »), et s'en satisfaire.

2.3 Pourquoi la bande dessinée ?

Comme nous le présenterons plus bas, la syntaxe de la structure informationnelle a plusieurs caractéristiques qu'il est important de prendre en compte au moment de choisir les exemples proposés. Il s'agit d'une dimension de la grammaire qui se déploie au mieux dans le contexte plus large d'un discours, et qui est plus difficile à cerner dans un énoncé isolé. Elle est fondée sur le transfert d'information entre locuteurs, donc l'idéal est un discours où l'interaction est évidente, comme dans un dialogue. Chaque discours sous-entend un interlocuteur, même les monologues et les récits, mais la structure informationnelle est encore plus visible si l'interlocuteur s'exprime également. La syntaxe de la structure informationnelle concerne aussi des faits syntaxiques marqués en termes de registre, dont certains sont typiques de l'oral, voire stigmatisés par la norme grammaticale (p. ex. les dislocations du sujet) et la norme stylistique (p. ex. l'emploi de *il y a*, voire des pseudo-clivées *ce qui…, c'est…*).

Pour ces raisons, l'idéal est de trouver des matériaux langagiers authentiques et si possible issus de la langue courante et familière, plus longs qu'une simple phrase isolée, et si possible dans une situation d'interaction claire, dans laquelle on cerne facilement le rôle et les besoins communicatifs des différents participants, comme dans les bandes dessinées faisant un effort certain de mise en scène de l'oral. Ce volume se concentrant sur la bande dessinée, nous la mettrons donc explicitement en avant, aussi parce que c'est là une source que nous avons eu directement l'occasion d'exploiter.

3. Où est le problème ?

3.1 Observations initiales

Nous partons du constat fait par Massot/Dufter (2011) et Dufter/Massot (2013) dans nos analyses du corpus DaFLER. La tâche suivante a été donnée à des étudiants allemands de français et à des Français natifs : regarder une vidéo et la raconter ensuite en français. Il s'agit d'une vidéo de Mr. Bean, intitulée « The Bus Stop », d'une durée de 6 minutes, sans paroles, dans laquelle Mr. Bean, après avoir échoué à monter dans le bus parce qu'il était trop plein, cherche sans succès à récupérer discrètement mais sûrement la première place de la queue à l'arrêt de bus, pour s'assurer une place dans le prochain bus. Il se fait prendre cette place successivement par une maman avec un landau et par un aveugle. Les Allemands, des étudiants de français, devaient raconter l'histoire en français

puis en allemand. Les Français, des adultes installés en Allemagne, devaient raconter la tâche en allemand puis en français. Nous ne nous intéressons ici qu'aux productions en français.

Une catégorie d'étudiants a particulièrement attiré notre attention, à savoir ceux produisant, comme dans la première colonne du tableau 1, des énoncés tous grammaticaux, mais systématiquement différents des énoncés des natifs sur un point qui nous intéressera particulièrement ici, à savoir les phrases avec un sujet sous forme de groupe nominal défini ou indéfini (plutôt qu'un pronom sujet).

FLE		FLM	
non idiomatique	idiomatique	familier	soutenu
la première fois **le bus vient**		donc **y a le bus qu'arrive**	
	mais il est refusé parce que **le bus il est** complet je crois		alors bon **monsieur Bean se dit** bon ben je vais me mettre à côté du poteau
et après **une femme vient** avec un bébé dans dans un landau	quand il retourne **il y a déjà une femme avec un landau qui attend** directement devant le panneau	là **y a une bonne femme qu'arrive** avec un landau	et dans le temps où il revient **est arrivée une femme** avec son landau qui se pose justement à côté de cet arrêt de bus
l'homme se fâche encore une fois parce qu'il sait que **la femme peut** prendre le bus et lui peut-être pas	et **Mr. Bean il n'est pas** amusé d'être numéro deux encore une fois	donc là **Mr. Bean il fait** ouais c'est pas possible	et voyant ça **Mr. Bean est** évidemment très très en colère
et après **un aveugle vient** avec sa canne blanche	mais **il y a encore un une personne qui arrive qui prend** sa place un aveugle	et après **y a un aveugle qu'arrive**	sur ce **arrive un aveugle** avec sa canne d'aveugle
la femme a maintenant vraiment **compris** que **cet homme qui veut prendre le bus est** un peu bizarre		**la femme elle a dû** comprendre que que **Mr. Bean essaye** de reprendre la première place	

et **l'aveugle pense** que **le bus vient**		**l'aveugle il croit** que y a un bus	
	et **la dame avec le landau elle a** juste le temps de le rattraper		à ce moment-là **la mère de famille** le **rattrape**

Tab. 1 : « The Bus Stop », raconté en FLE (colonnes 1 et 2) et en FLM (colonnes 3 et 4) (corpus DaFLER). Les colonnes correspondent à des locuteurs différents. Les lignes suivent le déroulement de l'histoire. On peut donc comparer les productions des locuteurs ligne à ligne. Les exemples ont été choisis parmi les énoncés avec des sujets sous forme de GN (*le bus, l'homme, une femme, un aveugle…*).

En observant la 1ère colonne, on constate que l'apprenante ne formule que des phrases SVO (*l'homme se fâche/un aveugle vient/la femme a compris*). On constate dans la 3e colonne que les Français préfèrent régulièrement la dislocation du sujet (*Mr. Bean il fait ouais c'est pas possible/la femme elle a dû comprendre…*), et, dans le cas des sujets indéfinis, la clivée avec le présentatif *(il) y a…qui* (*et après y a un aveugle qu'arrive*), ou bien, pour les locuteurs ayant pris un registre plus soutenu (4e colonne), l'inversion verbe+sujet (*sur ce arrive un aveugle*). Enfin, la 2e colonne montre une apprenante qui a acquis les moyens de réalisation des GN sujets des locuteurs natifs (dislocation du sujet et clivée par *il y a*).

Le problème est donc qu'il y a des étudiants avancés qui produisent des phrases toutes grammaticales, mais qui ne produisent pas, là où c'est au moins possible et utile, voire nécessaire, de phrases qui s'éloignent de la structure basique SVO. Comme indiqué dans Massot/Dufter (2011), une comparaison avec l'allemand produit par ces mêmes locuteurs pour la même tâche montre par ailleurs que ce 'tout SVO' ne peut pas être une projection directe de leur langue première : en allemand, les phrases équivalentes ne sont pas toutes réalisées SVO, si tant est que la syntaxe V2 de l'allemand puisse être caractérisée en termes SVO (p. ex. *und dann kommt auch noch ein Blinder*). Leur interlangue semble donc se figer sur SVO, comme une sorte de stratégie d'apprentissage (« Je maitrise SVO, je l'applique partout, indépendamment de ce que je ferais en allemand »).

Nous préciserons au cours du chapitre l'ensemble des structures syntaxiques en jeu et des notions permettant de cerner leurs emplois.

3.2 Pourquoi c'est un problème

Nous suivons Adam (2013) quand elle dit que c'est important, et que c'est trop peu traité en FLE (et aussi, selon elle, en DaF) :

> Sans doute que l'un des facteurs déterminants expliquant ce relatif désintérêt tient au fait qu'une mauvaise maîtrise de ces procédés ne porte pas nécessairement atteinte à la grammaticalité des énoncés. Les énoncés produits ne sont pas naturels, pas idiomatiques, mais pas agrammaticaux non plus. Les phénomènes dont il est question ici ne relevant pas de la pure grammaire, ils ne font pas l'objet d'un traitement didactique systématique et c'est du "sens de la langue" de l'apprenant que dépend leur apprentissage et leur maîtrise. [… En] dépit des enjeux importants que représente le maniement correct de ces structures pour la maîtrise d'une langue, ils restent une source fréquente d'erreurs dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. (Adam 2013 : 33)

Ce qui est problématique ici est donc double :

- Malgré leur capacité à produire des phrases grammaticales, on trouve des apprenants avancés qui ne parlent pas comme des natifs, ce que nous appellerons **un défaut d'idiomaticité.**
- Dans une certaine mesure, **les énoncés des apprenants ne sont pas les bons**, il faudrait dire autrement, puisque **ces énoncés ne prennent pas en compte dans leur syntaxe la structure informationnelle de la phrase et du discours.**

3.3 Le problème de l'idiomaticité

Notre contribution s'inscrit dans le vaste chantier de l'acquisition d'une langue étrangère *si possible idiomatique*, même en termes de syntaxe et de structure informationnelle. **Le défaut d'idiomaticité** est typiquement le problème ciblé par les reproches aux apprenants du type « C'est bon, mais on ne dirait pas comme ça ». De même, une définition négative de l'idiomaticité pourrait être que **ce qui n'est pas idiomatique** n'est pas 'répréhensible' sur un plan formel, mais **signale une étrangeté avec la langue et la culture langagière cible**.

La recherche d'idiomaticité peut être motivée par les buts suivants : respecter les registres et les situations d'énonciation, les traditions discursives, imiter au mieux les natifs, se fondre parmi eux, mais aussi s'exprimer avec plus d'exactitude, ne pas passer pour mal introduit et montrer qu'on 'a les codes' de la communauté linguistique native.

Concrètement, dans nos exemples du tableau 1, on souhaite ainsi voir les apprenants acquérir la dislocation des sujets topiques (sur le topique, *cf.* ci-après), pour simplement 'faire comme les natifs' (qui le font plus ou moins régulièrement) et s'adapter activement au registre de langue de la conversation familière (les sujets disloqués sont typiques de ce registre). Et l'on souhaite amener les apprenants à produire les variantes adéquates pour introduire un nouveau personnage dans un récit (sujet indéfini), soit par *il y a … qui* (registres

familiers), soit par l'inversion verbe–sujet (registres soutenus), non seulement parce que les natifs le font, mais aussi parce qu'ils ne font que ça.

3.4 Prendre en compte la structure informationnelle dans la syntaxe de son interlangue

Au-delà d'imiter simplement les natifs, l'enjeu est bien aussi de donner à l'interlangue des apprenants avancés une nouvelle dimension pertinente, à savoir la capacité de formuler ses phrases et ses discours en les adaptant à l'information que chaque phrase apporte au sein du discours en cours d'énonciation. Ceci permet, entre autres, d'assurer la cohérence du discours et d'accompagner l'interlocuteur pour organiser l'information reçue par rapport aux informations déjà données. Les exemples fournis pourront aussi convaincre que, pour les faits exposés, les natifs les produisent parfois optionnellement, mais aussi souvent parce qu'il n'y a pas le choix : dans ces cas, ne pas adapter la syntaxe à la structure informationnelle amène à produire un discours peu cohérent et prêtant à confusion. Le propos produit n'est plus le bon. Confais (1980a : 250, typographie originale) présente le cas d'un sujet constituant seul le focus (sur le focus, *cf.* ci-après) de la façon suivante, qui nous semble bien présenter le problème :

> Wenn aber das Subjekt *allein* den Schwerpunkt der Aussage bildet, kann der Satz unnatürlich wirken, z.B. :
> *Un architecte français a construit ce stade.* (Mitteilungsperspektive : *Wer* hat dieses Stadion gebaut?) ⟶ unnatürlicher Satz.
> In diesem Fall ist die Anwendung des Passivs (soweit es möglich ist) oder der Hervorhebung *c'est … qui (que)* ratsam :
> *Ce stade a été construit par un architecte français.*
> *C'est un architecte français qui a construit ce stade.*

Dit autrement :

- on se situe dans un contexte dans lequel se trouve un stade particulier ;
- on souhaite informer de qui l'a construit = notre propos est d'énoncer qui a construit ce stade = c'est pour informer de qui a construit ce stade que l'on prend la parole ;
- bien que la phrase *#Un architecte français a construit ce stade* semble contenir cette information, cette phrase ne tient pas le propos souhaité, elle ne

présente pas l'information souhaitée (il nous faudra encore déterminer quel propos cette phrase permet de tenir) ;[3]

- pour tenir le propos souhaité, il faut énoncer l'une des deux autres variantes syntaxiques adéquates de cet état de chose, soit le passif avec complément d'agent, soit la clivée en *c'est…qui* du sujet.

3.5 La syntaxe de la structure informationnelle, un parent pauvre du FLE

Nous suivons également Adam (2013) dans son propos cité ci-dessus estimant que la structure informationnelle est un parent pauvre du FLE. En effet, les faits de syntaxe présentés ici sont rarement présents dans les programmes de grammaire, et ils sont peu abordés dans les manuels de FLE, où ils ne sont pas accompagnés d'une justification en termes de structure informationnelle (cf. par exemple Grégoire/Kostucki 2018). Une exception notable est constituée par quelques grammaires de FLE pour apprenants germanophones avancés. D'une part, certaines n'abordent pas la syntaxe de la structure informationnelle (Reinecke 1968), ou très peu et sans systématiser les notions de structure informationnelle nécessaires (Dethloff/Wagner 2014, Reumuth/Winkelmann 2020).

D'autre part, cependant, certaines d'entre elles fournissent un effort plus systématisé : Confais (1980a), Haas/Tanc (1983a), Klein/Kleineidam (1994) et Menuet (2010). Leurs défauts restent à nos yeux encore problématiques, et aucune ne produit un chapitre qui fasse vraiment le tour de la question. La liste des structures syntaxiques concernées n'est pas complète : dans l'ensemble, la clivée en *il y a … qui* et la pseudo-clivée ne sont pas ou pas clairement abordées, alors que la dislocation et la clivée en *c'est … qui/que* sont mieux représentées. Les notions introduites se basent sur des termes vagues comme *mise en relief*, *Hervorhebung*, *Betonung*, *emphase* ou *expressivité*, souvent employés pour des formes et des emplois contradictoires (parfois topicalisants, parfois focalisants), et sans leur donner de définition claire. Le contraste avec l'allemand reste aussi abordé trop superficiellement. Et l'intégration complète du problème, c'est-à-dire l'interaction entre syntaxe, structure informationnelle et prosodie dans un même chapitre, n'est jamais réalisée.

Malgré leurs défauts, elles peuvent servir de base pour sensibiliser les apprenants à la syntaxe de la structure informationnelle, en particulier par l'emploi du test de la question pour déterminer la structure informationnelle d'une phrase et par l'idée qu'il y a une syntaxe SVO « par défaut » pour

3 Le symbole # signale ces phrases 'bien formées mais pas naturelles', tandis que l'astérisque habituel * signale les phrases mal formées : **Un architecte français a ce stade construit.*

expliquer quand changer de syntaxe. Rappelons enfin qu'il ne s'agit encore que de grammaires, qui, bien qu'elles soient des grammaires *pour apprenants*, ne sont pas encore didactisées sous la forme de manuels de langue ou de fiches de travail.

4. La syntaxe de la structure informationnelle : un essai de didactisation d'un chapitre de grammaire avancée

4.1 Cerner et didactiser la syntaxe de la structure informationnelle

Pour notre exposé, nous nous arrêterons sur trois aspects de la grammaire (au sens large, c'est-à-dire incluant en particulier la prosodie et la structure informationnelle) du français, avant de montrer comment leur interrelation crée la problématique en question. Il ne s'agit pas d'un travail de linguiste, mais d'un travail de didactisation que nous souhaitons linguistiquement informé. Nous renvoyons pour plus de détails et pour les débats actuels en linguistique aux publications suivantes : Lambrecht (1994), Dufter/Gabriel (2016), Stark (2008), et, plus directement concernées par la syntaxe de la structure informationnelle et le FLE, Massot/Dufter (2011), Dufter/Massot (2013), Adam (2013), ainsi que les chapitres sur la syntaxe de la structure informationnelle de Confais (1980a : 245–260), Klein/Kleineidam (1994 : 180–189, 282-290) et Haas/Tanc (1983a : 216–223).

Tout d'abord, nous exposerons une description de **la structure informationnelle**. Ensuite, nous décrirons **la prosodie phrastique** du français. Enfin, nous rappellerons quelques faits concernant **la syntaxe**. Pour chacune de ces dimensions, nous nous placerons exactement **à l'échelle de la phrase simple**. Après ces exposés, nous proposerons ce que nous appelons notre **heuristique**, à savoir une hypothèse permettant de mettre à jour des problèmes particuliers dans l'interaction entre la structure informationnelle, la prosodie et la syntaxe en français. Enfin, nous exposerons **les problèmes** que nous souhaitons traiter au cours de la séquence pédagogique présentée dans la prochaine partie.

4.2 La structure informationnelle

Anticipant les besoins explicatifs à venir (*cf.* l'heuristique ci-dessous), nous présentons les notions nécessaires à notre exposé sous forme de définitions. Elles pourront être exposées au fur et à mesure des besoins au cours de la séquence pédagogique. Ces définitions complètent l'enjeu exposé en 3.4.

La quæstio, ou contexte informationnel : d'une part, l'ensemble des informations déjà connues, ou au moins évidentes et sous-entendues à un moment du discours ; et, surtout, d'autre part, l'ensemble des informations

ouvertes, manquantes ; la quæstio peut notamment être formulée comme l’ensemble des questions qui peuvent légitimement se poser à un moment du discours = qui sont pertinentes à un moment donné du discours. Un discours qui commence par (1) ouvre immédiatement les questions (1a-e). Ces questions n’auront pas besoin d’être explicitement posées pour que l’on comprenne que les énoncés qui suivront (1) seront là pour y répondre.

(1) *Jean-Mohammed organise une fête.*
a. *Qui sont les invités ?*
b. *Quand est-ce qu’elle aura lieu ?*
c. *Qu’est-ce qui sera fêté ?*
d. *Est-ce qu’il y aura de la musique ?*
e. *À boire et à manger ?*

Le focus : la partie de la phrase qui est informative, qui constitue l’apport informationnel de la phrase, qui est le cœur du propos tenu par le locuteur en énonçant cette phrase. Dans le contexte d’une fête, on peut énoncer (2b) à la suite de (1), dans le but de répondre à la quæstio (2a=1a). Le focus est alors constitué de *[toute la classe].*

(2) a. *(quæstio : Qui sont les invités ?)*
b. *Il invite [$_{FOC}$ toute la classe].*

Le topique : la partie de la phrase à propos de laquelle le focus apporte une information, ainsi que les éléments donnant le cadre (topique-cadre : typiquement spatio-temporel, mais aussi par exemple conditionnel) dans lequel l’apport informationnel de la phrase s’applique. Dans le cas de notre fête, énoncer (3) guide l’interlocuteur sur le fait que l’information (le focus) *des amuse-gueules* doit être reliée au cadre spatio-temporel de la fête et qu’il s’agit d’une information concernant la nourriture. Typiquement, s’ils sont au centre de la discussion et que l’on ne craint pas d’ambiguïté, alors les éléments topicaux peuvent être omis facilement (3b).

(3) a. *[$_{TOP}$ Pour la fête], [$_{TOP}$ la nourriture], ça sera des amuse-gueules.*
b. *Il y aura des amuse-gueules.*

L’accent de phrase, l’accent focal : dans la prosodie de la phrase, le fait qu’un élément soit acoustiquement plus saillant que le reste de la phrase (typiquement, une combinaison de plus fort, plus long, plus haut). En français, l’accent de phrase est peu flexible, sa place est en général fixée par la syntaxe, à savoir à la fin du noyau prosodique. *Cf.* notre description de la prosodie phrastique du français en 4.3.

La position : la place dans la phrase, en particulier le début et la fin de la phrase (ou du noyau prosodique) : en (1), *[Jean-Mohammed]* est en début de phrase, *[une fête]* et *[organise une fête]* sont en fin de phrase.

Le poids du signifiant : le fait qu'une entité soit invoquée avec, en gros, plus ou moins de mots, allant des signifiants lourds aux signifiants légers :

(4) a. *des invités pas prévus* (signifiant lourd, participants non accessibles)
b. *ces invités* (signifiant moyen, participants accessibles)
c. *ils/les/leur/eux* (signifiant léger, participants très accessibles)

4.3 La prosodie phrastique du français

Notre description est intuitive, notamment dans le sens où nous ne donnons pas d'information phonétique sur les réalisations possibles des quatre contours prosodiques présentés, sauf dans le cas du contour d'appendice (A). Ainsi, nous ne prenons pas parti sur la réalisation prosodique des interrogatives, mais nous supposons que nos apprenants avancés de FLE comme nos lecteurs n'en ont pas besoin pour les identifier.[4]

Partons d'une phrase que nous considérons comme minimale pour les besoins de notre exposé.

(5) *Les Boches ont exposé les cognes là.*[5]

Nous proposons qu'elle constitue un **noyau prosodique**, que l'on peut essentiellement caractériser par une intonation finale, notée F :

(6) *Les Boches ont exposé les cognes là*^{F}*.*

L'on peut associer cette intonation finale avec **un accent de phrase** final, noté par des petites majuscules :

(7) *Les Boches ont exposé les cognes LÀ*^{F}*.*

---

4 De même, pour entrainer les apprenants, nous nous contentons d'une seule information phonétique : contrairement à ce que semblent dire tous les manuels au chapitre sur la virgule, **une frontière prosodique n'est pas une pause**, et tous nos exemples sont à prononcer sans s'arrêter. Dans notre expérience, faire simplement imiter la prosodie de l'enseignant donne déjà de bons résultats.

5 Cette phrase est adaptée d'un exemple détaillé plus bas, tiré d'une BD de Tardi. Notre démarche est de commencer par cette phrase à la syntaxe simple pour aboutir à la phrase complexe du personnage de Tardi, en expliquant pas à pas les aspects pertinents pour comprendre la forme et surtout l'emploi de la phrase finale. *Les Boches*=les soldats allemands de la Première Guerre mondiale, *les cognes*=les gendarmes (terme argotique).

On ne trouve qu'un seul accent de phrase, et il est toujours en fin de noyau prosodique :

(8) a. *_Les Boches ont exposé les COGNES là^F._
b. *_Les Boches ont EXPOSÉ les cognes là^F._
c. *_Les BOCHES ont exposé les cognes là^F._
d. *_Les BOCHES ont exposé les cognes LÀ^F._

Si la phrase est une question, l'intonation finale est dite **interrogative**, notée Q :

(9) _Les Boches ont exposé les cognes là^Q ?_

Chaque élément supplémentaire apporté en début de phrase, avant le sujet, et typiquement séparé graphiquement par une virgule, est nommé **préfixe prosodique** et il est marqué par une intonation qui signale que l'énoncé n'est pas terminé, laquelle intonation nous appelons **suspensive**, notée S. Intuitivement, on sent que si l'on coupait un enregistrement juste après cet élément initial, on entendrait qu'il 'manque la fin' de la phrase :

(10) a. _Hier^S, les Boches ont exposé les cognes là^F._
b. *_Hier^S._

Les éléments placés après le noyau prosodique constituent un **appendice prosodique**, également séparé graphiquement par une virgule, et noté A. Intuitivement, si l'on coupait un enregistrement juste avant cet élément final, on n'entendrait aucun manque :

(11) _Les Boches ont exposé les cognes là^F, hier^A._

Si le noyau est de type F, alors l'appendice est réalisé par un contour prosodique bas et plat. Si le noyau est de type Q, alors l'appendice est réalisé comme un écho à la prosodie interrogative du noyau (donc montant si le noyau est montant) :

(12) a. _Les Boches ont exposé les cognes là^F, hier^A._ (_hier_ réalisé bas et plat)
b. _Les Boches ont exposé les cognes là^Q, hier^A ?_ (_hier_ réalisé comme écho de _les cognes là^Q_)

Les éléments disloqués se placent soit dans le préfixe (dislocation à gauche), soit dans l'appendice (dislocation à droite), et le préfixe comme l'appendice peuvent être multipliés sans limite claire :

(13) a. _Les Boches^S, ils ont exposé les cognes là^F._ (dislocation à gauche du sujet)
b. _Les cognes^S, ils les ont exposés là^F, les Boches^A._ (disl. à droite du sujet et à gauche du COD)

Dans le cas d'une clivée en *c'est X qui/que*, l'élément clivé constitue le noyau prosodique, et la relative qui suit peut être vue (et entendue) comme un appendice. Les règles de ponctuation du français présentent ici une incohérence, puisqu'on ne place pas de virgule entre le noyau et l'appendice :

(14) *C'est les Boches*^{F} *qui ont exposé les cognes là*^{A}*.*[6]

Les pseudo-clivées présentent les éléments dans l'ordre inverse par rapport à la clivée. Cependant, la partie *c'est X* reste le noyau prosodique, et l'autre partie, qui précède, devient un préfixe prosodique, bien séparé par une virgule cette fois :

(15) *Ceux qui ont exposé les cognes là*^{S}*, c'est les Boches*^{F}*.*

Si besoin, on peut combiner clivées ou pseudo-clivées et dislocations. Les réalisations prosodiques sont celles attendues :

(16) *Les cognes*^{S}*, c'est les Boches*^{F} *qui les ont exposés là*^{A}*, hier*^{A}*.*

4.4 Quelques éléments de syntaxe de la phrase simple

Nous considérons comme **phrases simples** les phrases à une seule proposition et dans lesquelles l'ordre SVO est respecté. Nous définissons SVO comme 'syntaxe par défaut' de la phrase simple. Nous considérons ensuite comme **phrases dérivées ou allophrases** (ce dernier terme vient de Lambrecht 1994) deux ensembles de phrases.

D'une part, on trouve les phrases dans lesquelles un ou plusieurs arguments du verbe (S ou compléments) sont disloqués et réalisés à l'extérieur du noyau SVO tout en étant repris par un pronom dans le noyau SVO, comme dans l'exemple de double dislocation (13b), repris ici :

(17) *Les cognes, ils les ont exposés là, les Boches.*

D'autre part, on trouve une série d'allophrases constituée d'un ensemble de réalisations syntaxiques non SVO, par exemple par une inversion VS, par le passif, ou encore par le clivage d'un constituant au moyen d'un présentatif (*c'est* ou *il y a*) :

6 Les lecteurs attentifs auront remarqué que la prosodie permet bien de démarquer la clivée (noyau+appendice) de la structure *c'est*+GN complexe avec relative (noyau prosodique long) :
(i) *(Qui c'est, eux?) (Eux*^{S}*,) c'est les Boches qui ont exposé les cognes là*^{F}*.* (*c'est* + GN avec relative)
(ii) (Qui a exposé les cognes là?) C'est les Boches^{F} *(qui ont exposé les cognes là*^{A}*).* (clivée en *c'est…qui*)

(18) a. *C'est les cognes que les Boches ont exposés là.* (clivée en *c'est…qui/que*)
b. *Ceux que les Boches ont exposés là, c'est les cognes.* (pseudo-clivée)
c. *Il y a les Boches qui ont exposé les cognes là.* (clivée en *il y a…qui*)
d. *Les cognes ont été exposés là par les Boches.* (passif)
e. *À ce moment-là arrivent les Boches.* (inversion VS, *cf. À ce moment-là, les Boches arrivent*)
f. *Il est tombé beaucoup de neige.* (inversion par l'impersonnel avec *il, cf. Beaucoup de neige est tombée*)

Les allophrases sont l'ensemble des phrases qui peuvent être mises en équivalence (dans le sens indiqué ci-après) avec la même phrase simple SVO.

Pour mettre deux phrases en équivalence, il faut pouvoir dériver systématiquement l'une de l'autre sans perte de matériel lexical (la différence ne se situe que dans les mots grammaticaux nécessaires aux diverses constructions, comme les pronoms de reprise pour les dislocations, les présentatifs et pronoms relatifs pour les clivées, le *il* impersonnel, la préposition *par* du complément d'agent) ni perte des relations thématiques entre le verbe et ses arguments (p. ex. l'agent du verbe est toujours le même, qu'il soit réalisé comme sujet, sujet disloqué, sujet inversé, sujet clivé, sujet pseudo-clivé, ou complément d'agent).

4.5 Quelques mots sur la forme des allophrases

Ces différentes allophrases sont abordées dans leur forme par diverses grammaires et l'on se réfèrera utilement aux chapitres sur l'inversion VS, l'impersonnel avec *il*, le passif, les dislocations et les clivées pour en revoir les particularités syntaxiques et les contraintes lexicales, notamment celles qui contrastent avec l'allemand.

Nous citerons cependant un seul point ici, à titre d'exemple d'une stratégie didactique du type « il vaut mieux prévenir que guérir ». Il s'agit des formes possibles de *être* dans le *c'est* des clivées. Bien que l'apprentissage des formes françaises *c'est vs ce sont* puisse a priori s'appuyer sur les formes allemandes *es ist vs es sind*, nous argumentons qu'il ne faut pas le faire et qu'il est plus efficace de faire autrement. En effet, il faut éviter les effets de surgénéralisation et de transfert de l'allemand amenant à des erreurs. Il vaut mieux se limiter d'abord au français *c'est* en expliquant petit à petit les rares extensions possibles, que partir de l'allemand *es ist* et lister toutes les possibilités de variations de *es ist* qu'il ne faut pas transférer sur *c'est*. Il est plus facile de se bloquer sur *c'est*, puis

d'apprendre à l'étendre minimalement, que de désapprendre à varier *ad libitum* sur *es ist*.

Quelques sources induisent les apprenants à ne pas produire seulement *c'est* et *ce sont*, et aussi à produire *ce sont* hors des cas réservés :

- Ils ont appris la forme *ce sont* en dehors des clivées, comme dans *ce sont des coquillages*.
- Ils savent produire *c'est X* à d'autres temps et modes en dehors du contexte des clivées :

(19) *ça a été/avait été un problème la dernière fois, mais il ne faut pas que ça soit un problème la prochaine fois.*

- Ils transfèrent les propriétés d'accord de l'allemand :

(20) _*ce sont nous vs wir sind es/das sind wir_

- Ils transfèrent le fait que, dans la première partie des clivées allemandes (*cf.* Adam 2013), tous les temps et modes semblent possibles :

(21) *Du bist es/warst es/bist es gewesen/wärst es/wirst es sein, der fehlt/gefehlt hat/fehlen würde/fehlen wird.*

Par ailleurs, dans les clivées françaises :

- l'accord au pluriel *ce sont* est restreint, comme dans les cas en dehors des clivées, et *c'est* est toujours possible (si on néglige les considérations de niveau de langue) ;
- les autres temps, pourtant fréquemment cités dans les grammaires, sont restreints ou carrément archaïques (à notre gout, certains sont aujourd'hui agrammaticaux), et *c'est* est toujours possible :

(22) a. _Ce jour-là, c'est lui/*ce fut lui qui trouva la solution._
b. *À l'époque, c'est lui/c'était lui qui trouvait les solutions.* (sens : habitude révolue)
c. *La prochaine fois, c'est lui/?ce sera lui qui trouvera la solution.*
d. *Si c'était une question sur les animaux, c'est lui/?ce serait lui qui trouverait la solution.*

- citons les seules exceptions, obligatoires : dans les subordonnées, d'une part sous l'effet de la concordance des temps, et d'autre part en cas de contexte déclenchant le subjonctif :

(23) a. *Ce jour-là, elle a rappelé devant tout le monde …*
*⟶ que c'était (*c'est) moi qui allais passer cheffe/qui était passée cheffe la semaine d'avant*
*⟶ que ce serait (*c'est) moi qui passerais cheffe la semaine suivante.*
b. *Il faut plutôt que ce soit (*c'est) nous qui fassions le travail.*

Enfin, certains contextes bloquent *ce sont* devant un GN pluriel, ici un GN CC de manière :

(24) a. *Pour passer pour un Français, c'est (*ce sont) les yeux fermés qu'il faut savoir reconnaitre les fromages.*

Pour anticiper les erreurs, et dans la mesure où cette règle est une bonne première approximation, on peut donc l'énoncer dans sa forme erronée dans un premier temps :

Dans les clivées, *c'est* est invariable.

Ensuite, les apprenants réclameront d'eux-mêmes de mettre *ce sont* et ce sera l'occasion de rappeler les contraintes fortes qui pèsent dessus. Il nous semble peu problématique de laisser les apprenants ne pas produire *ce sont*, mais seulement *c'est*. Simplement, on les préviendra de l'enjeu en termes de norme et d'attentes des correcteurs. On s'en tiendra au présent de l'indicatif aussi longtemps que l'on ne rencontrera pas les contextes de subordonnées pertinents. Ce dernier point pourra, de toute façon, être introduit seulement si le subjonctif et la concordance des temps ont déjà été traités et sont un minimum stabilisés dans l'interlangue des apprenants :

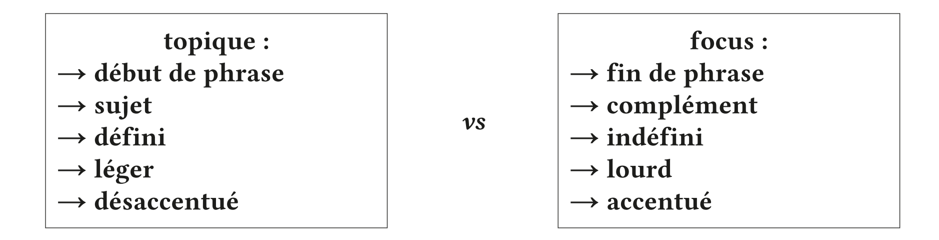
Dans les clivées, *c'est* est invariable, sauf dans les subordonnées où le subjonctif ou la concordance des temps s'applique.

4.6 L'heuristique proposée

Nous entendons **heuristique** ici dans le sens d'une hypothèse relativement simple permettant d'explorer un domaine et une problématique pour provoquer des découvertes.

Dans une phrase, l'on peut souvent identifier un topique et divers éléments topicaux, et l'on doit identifier un focus. Certaines parties de la phrase peuvent n'être reconnues ni comme topicales, ni comme faisant partie du focus.

Les tendances universelles supposées de la syntaxe de la structure informationnelle permettent d'établir les liens suivants entre la structure informationnelle, la syntaxe, et la prosodie : ces trois dimensions sont liées par **des affinités**, c'est-à-dire que des préférences apparaissent entre les différents pôles de chaque dimension.



Cette double affinité n'est qu'une affinité, une tendance, disons une réalisation par défaut. Ainsi, par défaut, le topique d'une phrase est au début, c'est le sujet, qui est connu et accessible, défini, léger (un simple pronom), et désaccentué. Et par défaut, le focus d'une phrase est à la fin de la phrase, c'est un complément, qui est inconnu et indéfini, lourd (p. ex. un long groupe nominal) et accentué.

Chaque manquement à ces affinités est susceptible de donner lieu à une modification explicite de la réalisation par défaut d'une phrase.

Les réponses apportées à un manquement donné à la double affinité de la structure informationnelle sont adaptées aux propriétés syntaxiques et prosodiques spécifiques du français. Ainsi, là où en allemand il suffit de déplacer l'accent focal sur le focus, cette solution n'est pas possible en français. À l'inverse, la solution française de disloquer si besoin plusieurs constituants de la phrase n'est que marginalement possible en allemand. De même, de nombreux manquements ne donnent pas lieu à un aménagement.

On établit la structure informationnelle d'une phrase d'abord à partir du focus, puis des éléments topicaux. Alors, l'on peut identifier une série de problèmes et leurs solutions en termes de syntaxe de la structure informationnelle.

4.7 Problèmes de syntaxe de la structure informationnelle et leurs solutions en français

Considérant la tâche de choisir comment formuler une phrase donnée, on peut procéder ainsi :

- Quelle serait sa forme SVO ?
- Quelle est sa structure informationnelle dans le contexte où elle apparait ?
- Est-ce que la réalisation SVO est compatible avec les affinités de la structure informationnelle ?
- Si besoin, **comment adapter la syntaxe à la structure informationnelle de la phrase** ?

4.7.1 Le focus n'est pas accentué ni en position finale

La première affinité qui pose problème, c'est celle entre le focus, la position finale et l'accent de phrase. La position finale et l'accent de phrase concordent toujours en français. Lorsque le focus n'est pas en position finale dans la structure SVO, alors il ne se trouve pas accentué, ce à quoi il faut remédier. Solutions :

- Déplacer l'accent est une solution triviale en allemand, mais bloquée en français.
- On peut trouver une syntaxe qui place le focus en fin de noyau prosodique.

(25) *(quæstio : Qui est-ce que les Boches ont exposé là ?)*
#Les Boches ont exposé [$_{FOC}$ les cognes] LÀ^F.
⟶ Là, les Boches ont exposé [$_{FOC}$ LES COGNES]^F.
⟶ Les Boches ont exposé [$_{FOC}$ LES COGNES]^F, là^A.
(déplacer un constituant mobile dans le préfixe ou l'appendice prosodique pour que la fin du noyau prosodique coïncide avec le focus)

(26) *(quæstio : Qui a exposé les cognes là ?)*
#[$_{FOC}$ Les Boches] ont exposé les cognes là̀^{F}.
⟶ Les cognes ont été exposés là [$_{FOC}$ par les BOCHES]^F.
(tournure passive pour que l'agent arrive en fin de noyau prosodique)

- On peut délimiter le focus dans une clivée avec *c'est* ou dans une pseudo-clivée. Cette solution a la particularité de résoudre les problèmes d'ambiguïté du focus, *cf.* (28) ci-dessous.

(27) *(quæstio : Qui est-ce que les Boches ont exposé là ?)*
#Les Boches ont exposé [$_{FOC}$ les cognes] LÀ^{F}.
→ C’est [$_{FOC}$ LES COGNES]^{F} que les Boches ont exposés là^{A}.

4.7.2 La délimitation du focus est ambigüe (large ou étroit ?)

Dans la structure SVO, la limite gauche du focus n’est pas explicite :

(28) a. *Les Boches ont exposé les cognes [$_{FOC}$ là]^{F}.*
b. *Les Boches ont exposé [$_{FOC}$ les cognes là]^{F}.*
c. *Les Boches [$_{FOC}$ ont exposé les cognes là]^{F}.*
d. *[$_{FOC}$ Les Boches ont exposé les cognes là]^{F}.*

Pour sélectionner explicitement l’un des focus ci-dessus, plusieurs possibilités apparaissent :

(29) *(quæstio : Où est-ce que les Boches ont exposé les cognes?)*
Les Boches ont exposé les cognes [$_{FOC}$ là]^{F}. (ok, mais ambigu)
→ C’est [$_{FOC}$ là]^{F} que les Boches ont exposé les cognes^{A}. (désambiguïsation par la clivée)

(30) *(quæstio : Qu’est-ce que les Boches ont fait?)*
Les Boches [$_{FOC}$ ont exposé les cognes là]^{F}. (ok, mais ambigu)
→ Les Boches^{S}, ils [$_{FOC}$ ont exposé les cognes là]^{F}. (dislocation du sujet pour l’exclure du noyau prosodique, donc du focus)
→ Ce que les Boches ont fait^{S}, c’est d’[$_{FOC}$ exposer les cognes là]^{F}. (pseudo-clivée, délimitant ici exactement le focus)

4.7.3 Le topique n’est ni en position initiale, ni dans le préfixe, ni dans l’appendice prosodique

On peut utiliser ici toutes les solutions qui déplacent un constituant mobile ou fixe :

(31) *(quæstio : À propos des cognes, où est-ce que les Boches les ont exposés?)*
#Les Boches ont exposé [$_{TOP}$ les cognes] [$_{FOC}$ là]^{F}.
→ [$_{TOP}$ Les cognes], les Boches les ont exposés [$_{FOC}$ là]^{F}. (dislocation à gauche du COD)
→ [$_{TOP}$ Les cognes] ont été exposés par les Boches [$_{FOC}$ là]^{F}. (passif : met le patient en tête)

4.7.4 Les multiples cas concernant les sujets

Dans le cas des GN sujets, il semble que leur statut prosodique et en termes de structure informationnelle ne soit pas fixe, et que, en particulier en fonction des registres, ils soient soumis à des contraintes différentes. Signalons les manquements aux affinités de la structure informationnelle suivants : (a) **les sujets des phrases tout-focus**, c’est-à-dire dont la quæstio est *Qu’est-ce qui se passe ?* (b) **les sujets indéfinis** (*cf.* les introductions de nouveaux référents du tableau 1 : manquement à l’affinité entre sujet et défini), et (c) **les sujets pleins topiques** (manquement à l’affinité entre topique et signifiant léger). Pour faire schématique :

(a) Les sujets des phrases tout-focus :

(32) *(quæstio : Que s’est-il passé ?)*
soutenu : *[$_{FOC}$ Les Boches ont exposé les cognes là]^{F}.*
familier : *Y a [$_{FOC}$ les Boches]^{F} qu’[$_{FOC}$ ont exposé les cognes là]^{F}.*

(b) Les sujets indéfinis : rarement réalisés par SVO (exemples du tableau 1)

(33) *#et après [$_{FOC}$ un aveugle vient avec sa canne blanche]^{F}.*
soutenu : *Sur ce arrive [$_{FOC}$ un aveugle avec sa canne d’aveugle]^{F}.*
familier : *Et après, y a [$_{FOC}$ un aveugle] qu’[$_{FOC}$ arrive].*

(c) Les GN sujets topiques : avec ou sans dislocation selon les registres (exemples du tableau 1)

(34) soutenu : *Et voyant ça, [$_{TOP}$ Mr. Bean] est évidemment très très en colère.*
familier : *Donc là [$_{TOP}$ Mr. Bean] il fait ouais c’est pas possible.*

Rappelons que, dans tous les registres, les sujets constituant à eux seuls le focus doivent être signalés par la clivée en *c’est … qui* ou par un moyen qui les place à la fin du noyau prosodique (p. ex. comme complément d’agent du passif, *cf.* la citation de Confais 1980a en 3.4) :

(35) *(Qui a exposé les cognes là ?)*
C’est [$_{FOC}$ les Boches]^{F} qui [$_{TOP}$ ont exposé les cognes là]^{A}.

4.7.5 Le cas des questions

Pour les questions partielles, leur structure informationnelle est assez simple : le focus est le constituant interrogatif, peu importe sa position. Elles constituent donc une exception à l’affinité entre focus et fin de noyau prosodique.

(36) *[$_{FOC}$ Qui] a exposé les cognes là^{Q} ?*
[$_{FOC}$ Où] est-ce que les cognes ont été exposés^{Q} ?
Les cognes ont été exposés [$_{FOC}$ où]^{Q} ?

Pour les questions totales, leur structure informationnelle est un peu plus complexe à formuler. Nous proposons ceci : est-ce que le focus de la question répond bien à la quæstio ?

(37) *(quæstio : Les Boches ont exposé les cognes quelque part.)*
Les Boches ont exposé les cognes [$_{FOC}$ là]^{Q} ?
(= Est-ce que c'est vrai que c'est là ?)

(38) *(quæstio : Les Boches ont exposé quelque chose quelque part.)*
Les Boches ont exposé [$_{FOC}$ les cognes là]^{Q} ?
(= Est-ce que c'est vrai que c'est les cognes et que c'est là ?)

De la même façon que pour les déclaratives, on doit adapter la syntaxe au besoin, comme dans le cas d'un focus sur le sujet :

(39) *(quæstio : Quelqu'un a exposé les cognes là.)*
C'est [$_{FOC}$ les Boches]^{Q} qui ont exposé les cognes là^{A} ?
(= Est-ce que c'est vrai que ce quelqu'un, c'est les Boches ?)

5. La séquence pédagogique : comment présenter la chose ?

5.1 Principes et choix

Comme principe important, nous avons choisi de baser notre séquence sur la confiance que nous pouvons accorder à des apprenants avancés pour découvrir les notions et les règles que nous souhaitons introduire. En étant confrontés aux bons exemples et aux bonnes questions, ils font une grande partie du travail. Nous sommes convaincu qu'ils s'approprient mieux la grammaire ainsi. S'il est clair que les termes techniques, les grands principes de la syntaxe de la structure informationnelle et les règles de syntaxe et d'emplois ne seront pas parfaitement formulés par les apprenants, nous avons pu constater que peu de questions ne sont pas soulevées, et qu'elles peuvent être étudiées et discutées au fur et à mesure qu'elles apparaissent. Nous nous plaçons donc ici dans la tradition d'une didactique inspirée de la maïeutique de Socrate.

5.2 Sensibiliser à la structure informationnelle

La phase de sensibilisation est essentielle, sans elle, les notions présentées restent abstraites et ne trouvent que peu d'accroche chez les apprenants.

Pour commencer, nous choisissons un travail de **sensibilisation à la structure informationnelle autour du test de la question**.

A. Étant données les phrases ci-dessous, déterminez pour quelles questions elles semblent être une réponse adéquate. Indiquez aussi pour chacune au moins une question pour laquelle elles ne sont pas une réponse adéquate.
(1) *Les Boches ont exposé les cognes là.*
(2) *Là, les Boches ont exposé les cognes.*
(3) *Les cognes, les Boches les ont exposés là.*
(4) *Les Boches, ils ont exposé les cognes là.*
(5) *Là, les Boches, ils ont exposé les cognes.*

On forme des groupes, qui se voient chacun confier une phrase, avant de confronter les résultats en séance plénière. On demande explicitement de trouver des questions adéquates, et au moins une question inadéquate.

Résultats attendus :

(1) a. Où est-ce que les Boches ont exposé les cognes ?
b. Qu'est-ce que les Boches ont fait ?
c. Qu'est-ce qui s'est passé ?
d. phrase inadéquate pour la question Qui a exposé les cognes là ?
(2) a. Qui est-ce que les Boches ont exposé là ?
b. Qu'est-ce que les Boches ont fait là ?
c. Qu'est-ce qui s'est passé là ?
d. phrase inadéquate pour la question Où est-ce que les Boches ont exposé les cognes ?
(3) …

Au-delà des questions possibles, il faut bien sûr discuter des questions exclues, c'est ce qui permet de sensibiliser au fait que toutes ces phrases, qui partagent la même sémantique (elles sont toutes vraies dans les mêmes conditions, c'est-à-dire s'il est vrai que les Boches ont exposé les cognes là), ne sont pourtant pas toutes adéquates dans les mêmes conditions, qu'elles ne servent pas à dire la même chose, à transmettre la même **information**. Possible ici : développer sur la notion d'information et le fait qu'elle est une dimension qui trouve une expression dans la syntaxe des phrases.

B. Reprenez toutes les questions trouvées dans l'exercice A. (1a, 1b, … 2a, 2b, …) et réduisez à chaque fois la réponse (1, 2, …) à son expression minimale. Dit autrement : si la question (1a) avait vraiment été posée, quelle réponse est-ce qu'on aurait probablement donnée à la place de (1) ?

Réponses attendues :
(1a') Là. (1b') Ils ont exposé les cognes là. (1c') Les Boches ont exposé les cognes là. (=1)
(2a') Les cognes. (2b') Ils ont exposé les cognes. (2c') Les Boches ont exposé les cognes. (=2)
…

C. Comparez systématiquement les réponses longues et les réponses brèves. Où se trouvent les réponses brèves dans les réponses longues ?

Réponses attendues : les réponses brèves se situent à la fin de la réponse longue correspondante. Plus précisément, les fins correspondent, mais les débuts non.

Possible ici : définir la partie informative d'une phrase comme la réalisation minimaliste de cette phrase dans le cas où la question à laquelle elle répond est vraiment posée, et pas seulement sous-entendue par le contexte. On constate de plus qu'en français, la partie informative d'une phrase, que l'on peut déjà appeler son focus, se trouve systématiquement à la fin de la phrase.

D. En comparant en A (1) et (2), (1) et (3), (1) et (4), (1) et (5), quels sont les constituants placés à gauche ? Que peut-on dire d'eux ?

Réponses attendues :

- *ils ne peuvent pas faire partie de l'information transmise (ils ne sont pas dans le focus) ;*
- *ils sont toujours présents dans les questions qui correspondent ;*
- *on peut toujours les enlever de la version brève de la réponse.*

Là, on peut guider la discussion pour amener à conclure que certains éléments, au contraire du focus, sont déjà présents dans le contexte et que leur rôle y est déjà clair. On peut définir ainsi le topique et les éléments topicaux de la phrase. On peut citer les dislocations comme moyen syntaxique de les signaler.

5.3 Sensibiliser à l’interface entre la structure informationnelle, la prosodie et la syntaxe

Après ce travail de sensibilisation au focus et au topique (autrement dit à la structure informationnelle), nous passons au travail de sensibilisation à l’interface entre la structure informationnelle, la prosodie et la syntaxe. Pour ceci, nous proposons de partir d’une comparaison entre le français et l’allemand.

A. Observez le dialogue de BD ci-dessous (Arne Jysch, *Der nasse Fisch*, pp. 16–17). Il s’agit d’un homme et d’une femme qui viennent de se rencontrer, puis de coucher ensemble. Ils continuent ensuite de faire connaissance en écoutant un disque vinyle. Réfléchissez à la phrase « Du bist der Polizist. » et essayez de la traduire. Répondez en passant aux questions suivantes :

- Comment est-ce que vous comprenez cette phrase dans son contexte ? Quelle information est-ce qu’elle semble transmettre ? Qu’est-ce que la femme semble sous-entendre ? À quoi fait-elle référence exactement ? Comment est-ce que vous pourriez caractériser sa structure informationnelle ? (Où est son focus?)
- Cherchez dans la phrase allemande une particularité en lien avec la structure informationnelle de la phrase.
- Comment est-ce que vous proposez de traduire cette phrase ? Est-ce que votre traduction est bien en adéquation avec la structure informationnelle que vous avez trouvée ?
- Comparez vos réponses et votre traduction avec votre voisin ou voisine.

Recommencez avec les autres phrases en gras.
Femme : Und warste im Krieg?
Homme : Nur in der Kaserne. Kurz nach meiner Einberufung war die Revolution und wir konnten heimgehen.
Femme : Was für ein Glück.

Homme : Besonders für meine Mutter. Die hatte nämlich ihren Ältesten an der Marne verloren.
Femme : Dein Bruder? ***Ich dachte, der schickt dir die Schallplatten.***
Homme : ***Die Schallplatten schickt mir Severin, mein kleiner Bruder,*** *der so schlau war, sich rechtzeitig nach Amerika zu verdrücken, um dem Wahnsinn zu entgehen.*
Homme (montre une photo de groupe de soldats) : Welcher von denen ist dein Mann?
Femme : ***Du bist der Polizist.*** *Find's raus.*

Réponses attendues :

- *Dans le contexte, l'homme cherche une information : quel homme sur la photo était le mari de la femme. La femme sous-entend que, puisqu'il est policier, c'est à lui de trouver l'information, c'est son métier (et pas le sien à elle). Elle sous-entend, par jeu, qu'il inverse les rôles : elle n'est pas policière, elle. Le contexte, c'est « il y a un policier ici », et l'information qu'elle donne (le focus), c'est que c'est lui. Elle répond à la question « Qui est le policier, ici ? ».*
- *Dans la phrase allemande, c'est* du *qui est le focus, et il est accentué par rapport au reste de la phrase, il faut prononcer* DU bist der Polizist. *Il y a un petit piège à l'écrit, car cette information n'est pas là, il faut la « sentir ».*
- *J'ai traduit par* TU es le policier, *mais ma voisine n'était pas d'accord. On n'était pas sûres, et peut-être que c'est mieux de traduire par* C'est toi qui es le policier.
- *Pour* Ich dachte, der schickt dir die Schallplatten, *il faut aussi repérer l'accent focal sur* DER, *et il faut voir que la femme exprime le fait qu'elle croyait connaitre la réponse à la quæstio « Qui t'envoie les disques ? ». Là-aussi, il faut cliver le sujet pour indiquer que c'est le focus :* Je croyais que c'était lui qui t'envoyait les disques ?
- *Pour* Die Schallplatten schickt mir Severin, mein kleiner Bruder, *il faut comprendre que la phrase enchaine sur la même quæstio, donc avec les disques comme topique, et que l'homme corrige le focus proposé par la femme : il remplace un frère par l'autre (accent focal sur* SEVERIN*). Comme ça donne un topique COD et un focus sujet, il faut à la fois la dislocation pour le topique, et la clivée pour le focus :* Les disques, c'est Severin qui me les envoie, mon petit frère.

B. Cherchez maintenant un contexte dans lequel on dirait *Du bist der POLIZIST*. Traduisez cette phrase.

Réponse : Ici, [le policier] *est le focus. Pour qu'il soit compris comme focus, il faut un contexte où on cherche qui on est soi-même, comme lorsqu'on distribue des rôles au théâtre : « Je joue qui ? » « Tu es le policier. »*

C. Dans le dialogue de BD suivant, observez les deux passages en gras. (Ralf König, *Sie dürfen sich jetzt küssen,* pp. 24–25, traduction française de Fabrice Ricker)

La mère et le fils (Paul) se trouvent dans la cuisine, le père (Heinz) dans le salon.		à titre indicatif ici, le texte de la traduction française :
La mère (au fils:)	Das ist ja ein Ding…	Eh ben ça, en voilà une nouvelle !
(crie au père:)	Hast du gehört, Heinz?! Herr Konrad und Paul wollen heiraten!	T'as entendu, Heinz ?! Paul et monsieur Conrad veulent se marier !
Le père :	Hm.	Mh.
La mère (au fils:)	So richtig heiraten? So in der Kirche mit Pfarrer und so?	Un vrai mariage, avec un prêtre à l'église et tout ?
Le fils :	Nein, nur standesamtlich.	Nan, seulement à la mairie.
La mère (crie au père) :	Aber nur standesamtlich!!!	Seulement à la mairie !!!
(au fils:)	Ja, aber geht das denn? Da kommen zwei Männer ins Standesamt und wollen heiraten… Lachen die euch nicht aus?!	Mais dis-donc, c'est possible, ça ? Deux hommes qui se rendent à la mairie pour se marier. Ils vont se moquer de vous, non ?!
Le fils:	**Mama, die Grünen haben das doch durchgeboxt!** Das ist die Homo-Ehe! Habt ihr denn nichts davon gehört?! Das war doch monatelang in den Nachrichten!	Maman, les Verts ont fait une loi extra pour : le mariage homo. Vous en avez pas entendu parler ? Ça a été aux infos pendant des semaines !

La mère (au fils:)	Na, die Grünen mal wieder! Die machen auch immer Sachen…	Ah ça, encore les Verts ! Ils en font de ces choses, quand même…
(crie au père:)	**Die Grünen haben das gemacht!!!**	C'est les Verts qu'ont fait ça ?!!

Réfléchissez à la structure informationnelle de la 2e phrase en gras : quelle est la quæstio ? Est-ce que vous pouvez identifier le focus de l'énoncé allemand ?

Réponse : La mère informe le père sur l'origine de cette nouvelle loi. Le focus, c'est donc ici die Grünen. *(Wer hat dieses Gesetz gemacht?)*

D. Prononcez les deux phrases en gras et remarquez sur quel point leur prosodie s'oppose.

Réponse : La première phrase est accentuée sur durchgeboxt, *et la seconde sur* die Grünen.

E. Traduisez les deux phrases en français. Discutez avec votre voisin ou voisine de vos traductions et de comment vous avez (ou non) pris en compte les deux prosodies différentes.

Réponses attendues :

- *Maman, les Verts ont fait passer ça en force ! (ou équivalent)*
- *Les VERTS ont fait ça !!!/C'est les Verts qui ont fait ça !!! (à discuter)*

Discussion : est-ce qu'on peut simplement traduire en laissant le lecteur accentuer en force *vs* les Verts *? Si non, comment faire ?*
Ici, on suppose que les apprenants avancés pourront, au plus tard quand on leur aura donné la solution avec la clivée, s'appuyer sur leur intuition pour sentir que c'est une bonne solution. En revanche, il est probable qu'un certain nombre d'entre eux n'aient pas encore l'intuition que l'accentuation du sujet les VERTS *n'est pas naturelle du tout, comme précédemment sur* TU.

F. D'après les exemples de BD ci-dessus, contrastez l'allemand et le français sur l'emploi de l'accent focal en lien avec la structure informationnelle : quelle solution allemande n'est pas utilisée en français ? Quelle solution française avez-vous dû utiliser ? Où peut se situer votre difficulté ? Proposez une règle pour vous en souvenir.

Réponses attendues :

Règle : l'accent de phrase allemand peut se déplacer, pas l'accent de phrase français. Il faut faire autrement !
Ici, on peut déjà faire un premier point sur la prosodie du français et la rigidité de l'accent de phrase, ou l'absence de solutions de marquage du focus par la prosodie. Par exemple, on peut énoncer la règle suivante, pour compléter celle ci-dessus sur les contraintes de l'accent de phrase français :
Il est interdit d'accentuer les pronoms clitiques (*je-tu-il-elle-on-ce-nous-vous-ils-elles-me-te-le-la-lui-se-les-leur-y-en*) : **JE*, **IL*, **LA* ; à la place, il faut trouver une syntaxe qui utilise les pronoms forts=les pronoms toniques de la série *moi-toi-lui-elle-nous-vous-eux-elles* : *MOI*, *EUX*, …
De même, c'est l'occasion de caractériser la clivée en termes de structure informationnelle : signaler explicitement le focus comme étant l'élément clivé, une fonction particulièrement claire dans le cas d'un focus sujet. On peut aussi introduire la pseudo-clivée, si l'on sent que le groupe y est prêt : *Ceux qui ont fait ça, c'est les Verts !*

5.4 Systématiser et proto-théoriser

Nous suggérons d'intégrer les notions présentées en 4.2 au fur et à mesure qu'elles arrivent dans la phase de sensibilisation. Au moment où le groupe semble prêt, on peut faire une plus grande pause et présenter l'heuristique de 4.6, c'est-à-dire les affinités et le fait qu'il faille adapter la syntaxe pour respecter ces affinités. Bien sûr, on simplifiera les définitions pour s'adapter aux apprenants, quitte à y revenir et à les préciser ultérieurement. Enfin, on ne devra pas s'échiner à tout présenter, mais simplement à s'assurer que les apprenants sont sensibilisés au problème en général et à la plupart des cas identifiés sous 4.7.

Outre les remarques sous forme de règles (*c'est* est invariable, interdit d'accentuer les pronoms clitiques, etc.) voici encore quelques idées pratiques que l'on peut disséminer :

Sur le focus :

- c'est la partie de la phrase qui répond à la quæstio (*cf.* la définition de cette notion) ;
- c'est le mot à laquelle la phrase serait réduite par un enfant qui se trouve dans la phase où il ne prononce que des phrases d'un mot ;
- c'est la partie de la phrase qui justifie d'énoncer cette phrase : sans cette partie, la phrase n'a pas d'intérêt, 'autant se taire' ;

Sur le topique :

- c'est la partie de la phrase dont on pourrait le plus facilement se passer ;
- typiquement, le topique est un pronom (on se passe d'un GN pour l'évoquer) ;
- si le topique n'est pas un pronom mais un GN, c'est typiquement parce qu'il y aurait ambiguïté et qu'il vaut mieux indiquer à quel élément du contexte se rattache le propos de la phrase ;
- la phrase se reformule naturellement par : *à propos de X/quant à X=was X betrifft, so…*
- pour les éléments comme les CC de temps et de lieu, ceux qui sont topicaux sont placés à gauche (on les appelle topique-cadre), ceux qui sont dans le focus sont à droite (sans virgule devant !) ;
- attention : quand un topique arrive en fin de phrase, il faut le séparer du noyau par une virgule.

5.5 Exercer la forme

Le travail de la forme nous semble abordable par les exercices classiques que nous avons pu dénicher,[7] tels ceux de Confais (1980b : exercices 171 à 178, pp. 104–108), Boisson/Reumuth (1999 : exercice 248, pp. 184–185) et Haas/Tanc (1983b, exercices 245 à 254, pp. 121–124). Devant des apprenants avancés, nous pouvons à nouveau leur laisser le rôle de découvrir les problèmes. P. ex., on donne l'exercice de transformation suivant : « Clivez les éléments en italique au moyen de *c'est… qui/que.* » Lors de la correction, il y a toutes les chances que les étudiants se corrigent entre eux quant à l'accord du verbe de la relative (*c'est moi qui ~~est~~ suis*

7 Pour la forme et l'emploi, nous avons consulté, outre les trois cahiers cités, Reinecke (1968), Kleineidam/Monfils (1976), Koubé/Haensch (1987), Dethloff/Wagner (2014).

malade), qu’ils discutent du cas de *ce sont* (*cf.* 4.5) et qu’ils soulèvent entre eux la question de la possibilité d’utiliser d’autres relatifs que *qui/que* et la question de la place de la préposition (*c’est ~~nous à qui~~ elle parle* ⟶ *c’est à nous qu’elle parle*). On peut facilement enchainer sur les pseudo-clivées (pas abordées dans les livres d’exercices) : « Transformez vos clivées ci-dessus en pseudo-clivées (*celui/celle qui est malade, c’est moi* ; *ceux/celles à qui elle parle, c’est nous*). »

Les dislocations sont l’occasion de réviser les difficultés du chapitre des pronoms, puisqu’elles impliquent l’emploi de pronoms de reprise (*En ville, vous y allez souvent, vous.*), et de revoir le chapitre de l’accord du participe passé, puisque les pronoms COD ne sont pas à la même place que les GN COD (*Je l’ai croisée en ville, ma sœur.*)

5.6 Exercer l’emploi

Signalons d’abord que Haas/Tanc (1983b) font un effort pour intégrer leurs exercices dans un micro-contexte justifiant l’emploi des formes syntaxiques travaillées, à savoir à travers la présence d’une question précédant chaque phrase à produire dans leurs exercices 247 à 250.

Voici par ailleurs les solutions que nous avons expérimentées pour travailler l’emploi des structures de phrases étudiées :

- présenter une phrase simple SVO dans un contexte donné et demander quelle adaptation à la syntaxe de la structure informationnelle doit être faite, p. ex. sous forme de QCM. Voici un exemple complexe, à placer en fin de séquence pédagogique, pour indiquer que divers aspects de la syntaxe de la structure informationnelle sont mélangeables : la clivée en *c’est* du sujet et la dislocation à droite de l’objet, le tout dans une question totale.

A. Dans l’extrait de BD suivant, une phrase a été supprimée (Tardi, *C’était la guerre des tranchées*, 2014, pp. 90–94). En vous appuyant sur le contexte, indiquez parmi les phrases proposées celles qui peuvent convenir. Justifiez vos choix en groupe puis en plénière.

Pendant la 1ère Guerre mondiale, deux soldats français se rencontrent dans un village détruit, devant des gendarmes morts et exposés au vu de tous. A, qui se réjouit de voir des gendarmes morts, renseigne B petit à petit sur comment c’est arrivé. Plus tard, on apprend que c’est A lui-même qui les a tués et exposés.[8]

A : Y sont pas morts en héros, ceux-là, autant que tu l’saches !

---

8 *Les cognes*=*les bourriques*=les gendarmes ; *les Poilus*=les soldats français de la 1ère Guerre mondiale.

B : ? J'ai failli tirer !
A : C'est beau, hein, d'voir ça ?
B : Qu'est-ce que tu fous ici ?
A : J'contemple !
B : … c'est pas pour faire joli, quand même ? Hein ?… qu'est-ce que tu dis de ça ?
A : Non, mon gars, c'est pas les Boches, c'est des types de chez nous, des Poilus qu'en avaient marre de les avoir au cul les bourriques… et y zont eu que ce qu'ils méritaient, ces fumiers ! Y zont été saignés comme des cochons… Ça valait l'coup d'être vu, cette affaire là, non ?

a. Les Boches ont exposé les cognes là ?
b. Les Boches, ils ont exposé les cognes là ?
c. Les cognes, les Boches les ont exposés là ?
d. C'est les cognes que les Boches ont exposés là ?
e. Ceux qui ont exposé les cognes là, c'est les Boches ?
f. C'est les Boches qui ont exposé les cognes là ?
g. C'est les Boches qui les ont exposés là, les cognes ?
h. C'est là qu'ils ont exposé les cognes, les Boches ?
i. Les cognes, ils ont été exposés là par les Boches ?

Réponses : dans le contexte, on disserte sur les gendarmes exposés. Donc les cognes, exposer *et* là *représentent la situation connue et sont topicaux. Et dans cette situation, B cherche qui a fait le coup. Donc le focus est l'agent de* exposer. *B ne sait pas, mais imagine qu'il s'agit des Boches. Il peut donc poser une question qui lui permet de vérifier si l'information qu'il propose est bonne. Ainsi, il faut marquer l'information* les Boches, *qui est agent, comme focus (par une clivée ou pseudo-clivée du sujet avec* c'est*) et, éventuellement, marquer* les cognes *comme topique actuel (dislocation). Les phrases e f g et i correspondent, les autres marquent erronément le focus ou le topique : a, c, h ne marquent pas le sujet (l'agent) comme focus, d et h se trompent de focus, b, c et h se trompent de topique. (Pour information, c'est la phrases g qui est la phrase originale.)*

- observer un texte typiquement oral dans lequel on pourra observer et commenter la syntaxe de la structure informationnelle : où trouve-t-on des dislocations, des clivées ? Est-ce que l'on peut facilement retracer le topique et le focus de chaque phrase et justifier a posteriori les choix syntaxiques ?

B. Dans la suite du dialogue entre deux Poilus ci-dessus, A est mortellement blessé. Avant de mourir, il avoue à B que c'est lui qui a tué les gendarmes et il lui explique pourquoi.[9] Dans les phrases soulignées, essayez de justifier la syntaxe choisie en termes de structure informationnelle.
A : Y'en a qu'ont eu des emmerdes, à cause des bourrins[(a)]. Des types qui venaient se ravitailler en pinard dans ce patelin, quand y'avait encore un rade ouvert, et qui se sont fait poirer… les cognes, y zont pris leurs noms et leurs matricules[(b)], et y paraît qu'un cabot a failli passer en conseil de guerre, on a causé de le dégrader, de travaux forcés… non, mais tu l'crois pas !
[…]
T'es un p'tit curieux, toi… J'ai mes raisons, j't'ai dit ! Au début, en 14 on nous a envoyés au casse-pipe à la baïonnette et sans cartouches, pour pas perdre de temps à s'arrêter pour tirer… et les gendarmes au cul, histoire de pas faire marche arrière. J'ai vu des cognes abattre des types qui couraient pas assez vite ! Une balle dans l'dos pour donner du cœur à l'ouvrage aux autres. Mon meilleur pote a été tué comme ça à côté de moi. Le cogne, je lui ai fait son affaire[(c)] dans la confusion de la bataille. Depuis j'arrête pas… ça m'en fait cinq au jour d'aujourd'hui. C'est les occasions qui manquent[(d)]… J'ai mes raisons, j't'ai dit.

Éléments de réponses : l'ensemble est très familier, populaire, d'où les dislocations et la clivée en il y a *; en (a), il faut éviter le sujet indéfini* certains *(SVO :* certains ont eu des emmerdes*), ici avec la clivée en* (il) y a… qui *; en (b), dislocation du sujet, typique de l'oral, dans une phrase où il s'agit d'ajouter un reproche à une longue liste de griefs contre les gendarmes, qui sont donc le thème général du discours, et le topique de la phrase ; (c) : le topique est sous-entendu dans la phrase précédente* (mon pote a été tué [sous-entendu : par un cogne])*, on le reprend explicitement, et disloqué, pour la clarté ; (d) : la question que le narrateur sous-entend est de savoir pourquoi il n'a tué « que » cinq gendarmes ; le focus est donc l'explication, à savoir, dans cette phrase, ce qui manque pour en tuer plus (sous-entendu :* c'est pas l'envie qui manque, c'est les occasions*) ;*

- pour entrainer à chercher plusieurs allophrases possibles, citons le cas des sujets qui ne respectent pas les affinités des sujets (*cf.* 4.7.4), c'est-à-dire des sujets indéfinis et des sujets dans les phrases tout-focus :

9 *Les bourrins*=les gendarmes ; *le pinard*=le vin ; *un rade*=un bistrot ; *se faire poirer*=être dénoncé ; *un cabot*=un caporal ; *envoyer qqn au casse-pipe*=jdn verheizen.

C. Dans les phrases suivantes, proposez une ou plusieurs solutions idiomatiques pour signaler un sujet non canonique.

Solutions attendues : inversion (avec ou sans il*), passif↔actif (éventuellement avec* on*), clivée avec* il y a.

a. Vingt-cinq centimètres de neige sont tombés.
→ Il est tombé vingt-cinq centimètres de neige.
→ Il y a vingt-cinq centimètres de neige qui sont tombés.
b. Trois personnes ont été sauvées de la noyade.
→ On a sauvé trois personnes de la noyade.
→ Il y a trois personnes qui ont été sauvées de la noyade.
c. Le téléphone sonne.
→ Il y a le téléphone qui sonne.

- faire des exercices de traduction ; dans ce cas, il peut être judicieux de restreindre l'exercice pour cibler la ou les phrases pertinentes ; par exemple, on donne un mini-texte et on ne demande que la traduction des phrases cibles, comme dans l'extrait de la BD de Ralf König ci-dessus. Citons ici les exercices que nous avons pu trouver dans nos cahiers d'exercices qui se proposent de cibler des choix de traductions en fonction de la structure informationnelle de la phrase allemande : Confais (1980b : exercice 179), Boisson/Reumuth (1999 : exercices 249 et 250) et Haas/Tanc (1983b : exercices 245, 251–254).
- confronter à une mauvaise traduction et demander de l'améliorer :

D. Observez les deux dialogues ci-dessous, tirés d'une BD (Katharina Greve, *Das Hochhaus/Le gratte-ciel*, 2017, 33e étage). L'un est la traduction de l'autre. La traduction est de mauvaise qualité. En particulier, trouvez son plus gros défaut, et dites quels sont, selon vous, l'original et la traduction. Proposez une traduction plus idiomatique. Discutez de vos observations dans votre groupe, puis présentez vos résultats aux autres groupes. Pour vous aider, utilisez la question suivante : à quelle question sous-entendue semble répondre la phrase de la mère ?

FR le père :	*Tu as inscrit notre fille au casting de Graines de Star ?!? Mais elle ne sait rien faire !!!*
la mère :	*Comme ça, NOUS n'aurons pas à le lui dire…*

DE der Vater :	*Du hast unsere Tochter bei dieser Castingshow angemeldet?!? Aber sie kann doch gar nichts!!!*
die Mutter :	*Dann müssen nicht WIR ihr das sagen…*

Réponses attendues :

- *La quæstio : qui aura à dire à notre fille qu'elle ne sait rien faire ?*
- *La mauvaise traduction vient du fait que l'accent de phrase allemand indique le focus sur le sujet (plus exactement, la négation du sujet), ce qui n'est pas possible en français. Pour cela, il faut introduire une clivée :* Comme ça, ce n'est pas nous qui aurons à le lui dire.[10]

Dans le cas extrême d'une situation d'examen, cet exercice permet de fermer la porte à d'autres erreurs (choix du lexique, des prépositions, problèmes d'accord, etc.) et de n'évaluer que la compétence en syntaxe de la structure informationnelle : nous donnons une phrase allemande suffisamment renseignée pour que sa structure informationnelle soit claire, nous donnons une mauvaise traduction française sous la forme d'une phrase non adaptée à la structure informationnelle, et nous demandons de produire une des allophrases permettant de rendre dans la traduction la structure informationnelle de l'original allemand :

E. Observez la phrase allemande et sa mauvaise traduction (en termes de syntaxe de la structure informationnelle). Proposez-en une meilleure traduction, plus idiomatique.

a. *Erst morgen kommt sie.* ⟶ *#Seulement demain, elle arrive.* (mauvaise solution, à améliorer)
Solutions : Elle arrive seulement demain. C'est seulement demain qu'elle arrive.

Ici, la structure informationnelle allemande est fournie par *erst*, qui attire typiquement le focus de la phrase, d'où en français le besoin de placer le

10 Ici, c'est par ailleurs l'ensemble du registre de la traduction qui serait à discuter, puisque l'oral familier éviterait le *ne* de négation, réduirait le groupe *le lui* à *lui*, voire *qui aurons* à *qu'aurons* : *c'est pas nous qu'aurons à lui dire.*

CC de temps *seulement demain* dans une position compatible avec le focus, c'est-à-dire à la fin et non détaché (donc sans virgule avant), ou clivé.

b. *Du sollst entscheiden.* → *#Tu dois décider.*
Solutions : C'est toi qui dois décider ou *Celui qui doit décider, c'est toi,* voire *Toi, tu dois décider.*

Bref : tout ce qui signale le sujet focus. Ici, exceptionnellement, la dislocation permet d'exprimer ce focus grâce au pronom fort accentué, une possibilité rapidement évoquée en fin de séquence.

6. Pour conclure

Nous avons souhaité présenter un vaste chapitre de la grammaire du français, adressé aux apprenants avancés, selon quelques principes que nous avons espéré utiles de suivre :

- un point de grammaire négligé du FLE, mais dont la linguistique aide à révéler l'importance : idiomaticité, adéquation de la syntaxe au contexte, enjeux en termes de registres ;
- une didactisation de la grammaire linguistiquement informée, mais motivée et travaillée par la pratique de l'enseignement du FLE au niveau C1 : d'une part, ne pas chercher l'exhaustivité et accepter de didactiser en se laissant orienter par l'expérience du terrain (faire ce qui marche sans chercher la bénédiction des linguistes, ils ne sont déjà pas d'accord entre eux…), d'autre part, laisser les apprenants prendre l'initiative de découvrir les problèmes et les solutions ;
- un choix de matériaux langagiers divers, notamment de BD, pour intégrer le problème dans des situations vivantes et plus parlantes que des phrases isolées.

Dans le cadre de cet article, de nombreux aspects n'ont pas été abordés :

- Nous nous sommes limité aux aspects strictement grammaticaux de nos bandes dessinées. Cependant, il est clair qu'elles peuvent et doivent donner lieu à un travail plus général. Premièrement, les bandes dessinées sont l'occasion d'**aborder des sujets culturels** (et donc interculturels), comme ici l'évolution des unions homosexuelles en France et en Allemagne (assez

parallèles d'ailleurs), la Première Guerre mondiale et la répression contre les Poilus, le Berlin et l'Europe des années 20, les relations parents-enfants.

- La syntaxe de la structure informationnelle et les bandes dessinées sont l'occasion de réfléchir à **la problématique plus large des registres de langue**. D'une part, l'oral en général est plus enclin à ne pas réaliser de phrases simples de type SVO. D'autre part, certaines réalisations de la structure informationnelle sont marquées en termes de registre : les dislocations (surtout celles du sujet) sont en général réservées aux registres familiers, et les clivées en *il y a* sont à peu près dans le même cas. En face, les inversions avec ou sans *il* impersonnel sont typiques des registres soutenus. P. ex., dans les exercices de traduction, il est important de repérer l'ensemble des indices de registre et de transférer le registre choisi à tous les niveaux : le lexique (*gendarme/cogne*), la prononciation (*ils ont/y zont*), la grammaire (*ne pas/pas*), mais aussi le niveau plus spécifique de la syntaxe de la structure informationnelle (*il* impersonnel *vs il y a … qui*, SVO *vs* dislocations). En passant, on peut faire réfléchir sur la fausse vérité, hélas tenace, selon laquelle la grammaire de la langue familière serait plus simple que celle de la langue soutenue.
- Parmi les chantiers que nous identifions se trouve celui de l'adaptation de ce chapitre à une didactisation en spirale, c'est-à-dire à établir une progression permettant d'aborder divers aspects de la syntaxe de la structure informationnelle à différents moments de l'apprentissage, chaque sous-chapitre étant l'occasion de rappeler les aspects déjà abordés les années précédentes (*cf.* le concept allemand de *Spiralcurricula≈programmes scolaires organisés en spirale*).
- On pourrait inviter les étudiants à se faire leur propre base de données d'exemples typiques et authentiques, par exemple en cherchant dans des corpus d'oral authentique.
- Nous n'avons pas indiqué comment nous intégrons ce chapitre dans un cours dédié à la traduction. Disons simplement que nous avons fait traduire des passages de BD plus long (250 mots) et que nous avons saisi chaque occasion de rappeler ce chapitre du cours de grammaire et son application concrète à la traduction d'un texte allemand.
- Nous n'avons pas eu l'occasion d'intégrer ce chapitre à une tâche de production (orale ou écrite), et donc nous n'avons pas non plus d'exercices à proposer pour amener les apprenants à mettre en œuvre la syntaxe de la structure informationnelle activement dans leurs propres productions.

Références des bandes dessinées utilisées

Greve, Katharina (2017) : *Das Hochhaus, 33. Etage*, Berlin : Avant-Verlag ; traduction française (2018) : *Le gratte-ciel, 33e étage*, Arles : Actes Sud – l'An 2.

König, Ralf (2003) : *Sie dürfen sich jetzt küssen*, Reinbek bei Hamburg : Rowohlt-Taschenbuch-Verl., pp. 24–25 ; traduction française de Fabrice Ricker (2005) : *Et maintenant, embrassez-vous !*, Grenoble : Glénat.

Jysch, Arne (2018) : *Der nasse Fisch*, d'après le roman de Volker Kutscher, Hamburg : Carlsen Verlag, pp. 16–17 ; traduction française (2019) : *Babylon Berlin*, Grenoble : Glénat.

Tardi, Jacques (²2014) : *1914 – 1918, C'était la guerre des tranchées*, Bruxelles : Castermann, pp. 90–99.

Bibliographie

Adam, Séverine (2013) : « Ressemblance formelle – différence fonctionnelle : l'exemple des clivées », in : Adam, Séverine (ed.) : *‚Informationsstrukturen' im gesteuerten Spracherwerb, Französisch – Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main : Peter Lang, 33–66.

Boisson, Anne / Reumuth, Wolfgang (1999) : *Übungsbuch zur französischen Grammatik*, Wilhelmsfeld : Gottfried Egert.

Confais, Jean-Paul [1978] (²1980a) : *Grammaire explicative. Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*, Ismaning : Max Hueber.

Confais, Jean-Paul (1980b) : *Grammaire explicative. Übungen*, Ismaning : Max Hueber.

Dethloff, Uwe / Wagner, Horst [2002] (³2014) : *Die französische Grammatik. Regeln, Anwendung, Training ; mit interaktivem Trainingsprogramm zum Download*, Tübingen : Francke.

Dufter, Andreas / Gabriel, Christoph (2016) : « Information structure, prosody, and word order », in : Fischer, Susanne / Gabriel, Christoph (eds.) : *Manual of Grammatical Interfaces in Romance*, Berlin / Boston : De Gruyter, 419–455.

Dufter, Andreas / Massot, Benjamin (2013) : « Maitriser les dislocations : français et allemand en contraste », in : Adam, Séverine (ed.) : *‚Informationsstrukturen' im gesteuerten Spracherwerb, Französisch – Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main : Peter Lang, 15–31.

Grégoire, Maïa / Kostucki, Alina (2018) : *Grammaire progressive du français : perfectionnement B2-C2 ; avec 600 exercices*, Paris : CLE International.

Haas, Joachim / Tanc, Danielle [1979] (²1983a) : *Französische Grammatik*, Frankfurt : Diesterweg.

Haas, Joachim / Tanc, Danielle (1983b) : *Französische Grammatik : Übungen*, Frankfurt : Diesterweg.

Hendriks, Henriëtte / Watorek, Marzena (2008) : « L'organisation de l'information en topique dans les discours. Descriptifs en L1 et en L2 », in : *Acquisition et interaction en langue étrangère* 26 *La structure informationnelle chez les apprenants L2*, 149–171.

Hinger, Barbara (2017) : « Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Ein Beitrag », in : Corti, Agustín / Wolf, Johanna (eds.) : *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Münster : Waxmann, 54–74.

Klein, Hans-Wilhelm / Kleineidam, Hartmut [1983] (^{2}1994) : *Grammatik des heutigen Französisch. Neubearbeitung auf Basis der 1. Auflage*, Stuttgart : Klett.

Kleineidam, Hartmut / Monfils, Christian (1976) : *Übungen zur Morphosyntax des Französischen*, München : Max Hueber.

Koubé, Richard / Haensch, Günther [1978] (^{3}1987) : *Exercices pratiques de français moderne. Grammaire, vocabulaire, phraséologie et gallicismes, prononciation*, Ismaning : Max Hueber.

Lambrecht, Knud (1994) : *Information Structure and Sentence Form*, Cambridge : CUP.

Massot, Benjamin / Dufter, Andreas (2011) : « Acquisition de la structure informationnelle en langue étrangère : français et allemand en contraste, la stratégie du *tout Sujet-Verbe* », Poster, conférence ADYLOC 2011, *Variations dans l'acquisition des langues premières et secondes : perspectives comparatives*, Paris.

Meisnitzer, Benjamin / Schlaak, Claudia (2017) : « Linguistische Fachdidaktik? Fachdidaktische Linguistik? Fachdidaktik und Linguistik? Probleme und Herausforderungen für die Lehrerausbildung der romanischen Sprachen », in : Corti, Agustín / Wolf, Johanna (eds.) : *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*, Münster : Waxmann, 75–86.

Nieweler, Andreas (ed.) (2006) : *Fachdidaktik Französisch. Tradition | Innovation | Praxis*, Stuttgart : Klett.

Reinecke, Walter [1968] (^{2}1972) : *Französische Wiederholungsgrammatik*, München : Max Hueber.

Reinfried, Marcus [2003] (^{2}2008) : « Der Unterricht des Französischen in Deutschland », in : Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (eds.) : *Handbuch Französisch. Sprache Literatur Kultur Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin : Erich Schmidt, 148–159.

Reumuth, Wolfgang / Winkelmann, Otto [1994] (^{3}2020) : *Praktische Grammatik der französischen Sprache. Neubearbeitung*, Wilhelmsfeld : Gottfried Egert.

Stark, Elisabeth [2003] (^{2}2008) : « Wortstellung und Informationsstruktur », in : Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (eds.) : *Handbuch Französisch. Sprache Literatur Kultur Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin : Erich Schmidt, 311–318.

Activités autour de dictionnaires en classe de FLE : découvrir les variétés linguistiques à partir de la bande dessinée québécoise *Paul à la campagne*

Karoline Heyder

1. Introduction

L'utilisation de bandes dessinées en cours de français langue étrangère (FLE) offre beaucoup de possibilités. Ainsi, entre autres, peuvent être analysés à l'école l'action et les caractères de bandes dessinées, le rapport entre l'image et le texte, mais aussi la langue des bandes dessinées (*cf.* Grandet/Veneman 2011 ; Lange 2011 : 11–13, 26–29 ; Morys 2018 ; Vignaud 2009). Grâce aux bandes dessinées, il est alors possible de favoriser le développement de compétences linguistiques, littéraires ou encore interculturelles (*cf.* Morys 2018 ; Nieweler 2017 : 220–222 ; Vignaud 2009). De plus, il s'agit d'un média particulièrement populaire auprès des jeunes, qui est mentionné dans beaucoup de programmes scolaires de différents États fédérés allemands comme base textuelle des cours de FLE (*cf.* p. ex. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014 : 25, 34, 43, 51, 59 ; Niedersächsisches Kultusministerium 2017 : 18 ; Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2006 : 6 ; Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2012 : 6). Pourtant, les bandes dessinées ne sont pas régulièrement utilisées dans la pratique quotidienne de l'enseignement FLE en Allemagne (*cf.* Blancher 2010 : 305–306).[1]

Parmi les principaux objectifs des cours de FLE, on compte la promotion de la compétence plurilingue (*cf.* entre autres Conseil de l'Europe 2018 : 25–29 ; Kultusministerkonferenz 2004 : 7, 10 ; Kultusministerkonferenz 2012 : 11, 22 ; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-

1 En France, la lecture de bandes dessinées dans la vie quotidienne a de façon générale une importance beaucoup plus grande qu'en Allemagne. Pourtant, on constate la même tendance quand il s'agit de l'école : les bandes dessinées font partie des programmes scolaires, mais ne font pas souvent l'objet des cours de français en France (*cf.* Depaire 2019 ; Pustka 2022 ; Rouvière 2019 : 9, 10).

Westfalen 2014 : 11 ; Niedersächsisches Kultusministerium 2017 : 5). Selon les documents européens – notamment le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et le nouveau *Volume complémentaire* –, non seulement il est nécessaire de se baser sur différentes langues lors du développement de la compétence plurilingue, mais aussi sur des variétés linguistiques de l'une ou l'autre des langues acquises (*cf.* entre autres Conseil de l'Europe 2018 : 28, 54, 110–111, 113—114, 117, 248 ; Conseil de l'Europe 2001 : 11). Dans la réalité scolaire, en revanche, la plupart des approches didactiques et des matériaux ne mettent pas l'accent sur les variétés linguistiques, mais sur différentes langues (*cf.* Heyder 2014a : 473–485 ; Heyder 2020 : 59). Il en va de même pour les manuels de FLE en Allemagne – où les variétés du français ne sont traitées que de manière ponctuelle (*cf.* Chalier 2021). Ce n'est qu'au cours des dernières années qu'un plus grand nombre d'approches incluant de plus en plus les variétés du français ont été publiées (*cf.* entre autres Bories-Sawala 2011 ; Frings/Schöpp 2011 ; Heyder 2014a ; Lange 2011 ; Perregaux 2005, 2003a–d ; Pustka 2021). Cependant, il n'existe pas encore de publication didactique complète sur l'intégration de ces différentes variétés de français dans les cours de FLE.

Cet article montre comment ces deux aspects – la promotion de la compétence plurilingue et l'utilisation de bandes dessinées – peuvent être combinés dans un cours de FLE en dixième année scolaire. En ce qui concerne les termes « plurilingue » et « compétence plurilingue », nous nous basons sur le CECR et le *Volume complémentaire* du CECR (Conseil de l'Europe 2018 : 30–32 ; Conseil de l'Europe 2001 : 11)[2]. Nous nous appuyons donc sur la définition suivante :

> Le plurilinguisme est présenté dans le CECR comme une compétence inégale et évolutive, où les ressources de l'apprenant/utilisateur dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente de leurs ressources dans une autre langue. Cependant, ce qu'il faut avant tout retenir, c'est que les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche [...]. Comme cela est expliqué dans le CECR de 2001 [...], la compétence plurilingue implique la capacité à utiliser un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique et avec une certaine flexibilité pour :
>
> - passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;
> - s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;

2 Pour des explications détaillées à ce sujet *cf.* Heyder 2014a : 468–471 ; Heyder 2014b : 139–140.

- faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variétés de langues ou de dialectes) pour comprendre un texte ;
- reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;
- assurer le rôle de médiateur entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui ne possèdent que des notions d'une d'elles ;
- mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant une série d'expressions possibles ;
- exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.). (Conseil de l'Europe 2018 : 30)

Nous pensons que la condition préalable à l'utilisation ciblée du plurilinguisme est de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique (*cf.* Heyder 2014a : 490–491 ; Heyder 2014b : 140–142). Un tel objectif partiel ne se trouve ni dans le CECR ni dans le *Volume complémentaire*, mais dans le CARAP (Candelier et al. 2012), dans lequel nous trouvons un nombre important de sous-objectifs pour la promotion de la compétence plurilingue, auxquels il est également fait référence dans le *Volume complémentaire* du CECR (Conseil de l'Europe 2018 : 32). Dans la section I « La langue comme système sémiologique » du CARAP, on trouve l'objectif « [s]avoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue » (Candelier et al. 2012 : 25). Bien qu'on puisse supposer que les élèves de FLE de dixième année sont conscients de la diversité linguistique en général, il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils sachent qu'il existe une diversité de variétés en français.[3][4] Par conséquent dans notre approche, nous proposons de sensibiliser les élèves à la diversité des variétés de la langue française, et

---

3 *Cf.* entre autres Niedersächsisches Kultusministerium 2017 : 35.

4 La perspective souvent choisie de considérer les variétés régionales du français en comparaison avec le français standard de France peut être considérée comme problématique, parce qu'il est souvent sous-entendu qu'elle repose sur l'idée que le français standard de France constituerait la norme cible de toute action linguistique (*cf.* Duchemin 2017 ; Pöll 2008 ; *cf.* section 3.) bien que ce ne soit pas nécessairement le cas. Le présent article adopte également une approche contrastive entre le français standard de France et le français québécois. Évidemment, nous ne partons pas du principe que le français standard de France devrait être la norme cible pour le Québec, mais nous considérons cela d'un point de vue neutre. Nous avons choisi cette approche parce que l'on part du principe que les élèves de FLE en Allemagne n'ont été exposés principalement qu'à cette variété jusqu'en dixième année. La démarche proposée s'appuie justement sur ce point et veut, par la confrontation avec d'autres variétés, élargir l'horizon des élèves à la diversité variétale du français. Il est toutefois important, suite à la sensibilisation à cette diversité, d'enseigner aux élèves à respecter les différentes variétés (*cf.* Candelier et al. 2012 : 26 ; Heyder 2014a : 491—492 ; Heyder 2014b : 140).

notamment au français québécois, à l'aide d'une analyse lexicale de la bande dessinée *Paul à la campagne* de Michel Rabagliati, parue chez La Pastèque en 1999. Contenant beaucoup d'éléments qui caractérisent le lexique du français québécois, le texte de la bande dessinée se prête bien à cette approche. L'analyse lexicale de *Paul à la campagne* permet de repérer des anglicismes, des dialectismes, des archaïsmes et des amérindianismes.[5] Pour de nombreuses caractéristiques lexicales du français québécois qui se trouvent dans le texte de la présente bande dessinée, on trouve des entrées dans des dictionnaires appropriés, spécialisés en français québécois comme les dictionnaires de Boulanger (1992), Dulong (1999), Meney (1999) et le dictionnaire en ligne *Usito*. Le *Petit Robert* offre lui aussi en partie des entrées pour des mots qui sont typiques du français québécois. Une analyse linguistique du texte de *Paul à la campagne* révèle également des éléments lexicaux qui sont typiques du média bande dessinée, notamment l'utilisation du registre français familier et du code parlé. Toutefois, ces éléments ne seront abordés ici que de façon marginale. L'article se concentre sur les caractéristiques du français québécois. Cette contribution propose donc des exemples concrets sur la façon de sensibiliser les élèves aux variétés du français à partir d'une analyse lexicale de la bande dessinée choisie. Dans ce but, il sera tout d'abord demandé aux élèves de chercher dans le texte tous les éléments lexicaux qu'ils ne connaissent pas[6] et, ensuite, de rechercher des entrées concernant ces mêmes mots dans les dictionnaires mis à leur disposition (*Petit Robert* 2021, *Usito* en ligne, Meney 1999, Boulanger 1992, Dulong 1999). Grâce au travail avec ces ouvrages de référence, les élèves seront confrontés au fait que le texte contient des éléments de différentes variétés de français et, plus concrètement, quelques mots typiques du français québécois ainsi que des éléments du français familier et du code parlé. Au terme de la démarche proposée, les élèves seront sensibilisés a) à la diversité de la langue française en général et b) au français québécois en particulier. Il s'ensuivra des propositions de travailler sur les caractéristiques du français québécois ainsi que sur l'histoire du français au Québec et de sa politisation.

Cette contribution est par conséquent structurée comme suit : nous analyserons tout d'abord du point de vue de la linguistique variationnelle le texte de la bande dessinée, en nous focalisant sur le lexique. Ensuite, à partir de cette base, nous expliquerons dans une perspective de didactique du FLE comment les élèves peuvent être sensibilisés à la diversité de la langue française par le biais d'une analyse lexicale de la bande dessinée. À cet effet, seront proposées différentes activités autour de dictionnaires en classe de FLE. L'article se

5 En ce qui concerne la terminologie utilisée, nous nous appuyons sur l'usage de Pöll (2017 : 91–96).

6 Nous nous attendons à ce qu'il s'agisse des éléments mentionnés dans le tableau en annexe.

termine par une conclusion et une perspective dans laquelle nous montrons les possibilités et les implications d'une utilisation accrue des variétés du français et des bandes dessinées pour la promotion de la compétence plurilingue dans l'enseignement de la langue française.

2. Analyse de la langue utilisée dans *Paul à la campagne*

La série *Paul*, pour laquelle Michel Rabagliati a notamment reçu des prix à plusieurs reprises au Festival international de la bande dessinée d'Angoulême, compte parmi les classiques de la bande dessinée québécoise. Le premier volume, intitulé *Paul à la campagne* (1999), traite des vacances du protagoniste Paul. Devenu adulte, il retourne avec sa famille dans la région des Laurentides, dans le village où il passait ses vacances quand il était enfant et adolescent. Le cours de l'action est interrompu à plusieurs reprises par des rétrospectives sur ses expériences en tant qu'enfant puis adolescent dans le village et le chalet où il passe désormais ses vacances et qui appartenait alors à sa tante, une femme d'origine française.

L'analyse de la langue utilisée dans *Paul à la campagne* montre la présence d'éléments qui sont caractéristiques de différentes variétés linguistiques. Ainsi se trouvent dans le texte des traits du code parlé, p. ex. l'élision de sons (« je sus » pour *je suis*, Rabagliati 1999 : 11 ; « pus » pour *puis*, Rabagliati 1999 : 10, 16) et l'utilisation d'onomatopées comme « Cataclop ! » (Rabagliati 1999 : 15) qui sont typiques de la langue des bandes dessinées (*cf.* Pustka 2022). De plus, la langue utilisée – notamment dans les scènes qui traitent de l'adolescence du protagoniste – est caractérisée par beaucoup d'éléments typiques du français familier (*cf.* le tableau en annexe), p. ex. « sans flaflas » (Rabagliati 1999 : 9 ; Petit Robert 2021 ; Usito 2021), « super-cochonne » (Rabagliati 1999 : 10 ; Petit Robert 2021 ; Usito 2021 ; Boulanger 1992 : 210) ou « morveux » (Rabagliati 1999 : 10 ; Petit Robert 2021 ; Usito 2021 ; Boulanger 1992 : 760). Cependant, il résulte de l'analyse linguistique avant tout une série de traits typiques du français québécois. Ici, nous n'expliquerons ni ne discuterons *in extenso* ce qui constitue le français québécois (*cf.* à ce propos notamment Reinke/Ostiguy 2016 ; Pöll 2017 : 85–96 ; Neumann-Holzschuh 2008 : 109–114 ; Schafroth 2009 ; Heyder 2012 : 130–140), mais nous nous limiterons à en mentionner des exemples lexicaux caractéristiques qui se trouvent dans le texte. Dans un second temps (*cf.* 3.), nous nous appuierons sur ces exemples pour illustrer comment, dans un cours de FLE, on pourrait sensibiliser les élèves aux variétés linguistiques du français, et plus précisément au français québécois.

Au premier abord, dans *Paul à la campagne*, on remarque une grande quantité d'anglicismes. L'utilisation d'anglicismes est une question socialement

et politiquement vive au Québec. En effet, l'anglais est perçu comme un fort concurrent du français, et ce, depuis la fin du Régime français en 1763, en raison de sa prédominance dans les provinces canadiennes entourant celle de Québec, tout comme à travers le pays. Cela se traduit notamment par la tendance répandue au Québec de « la francisation des terminologies » (Reinke/Ostiguy 2016 : 2 ; *cf.* Neumann-Holzschuh 2008 : 110–114 ; Pöll 2017 : 93–96). Dans le présent article, le terme linguistique *anglicisme* est utilisé sans aucun jugement de valeur pour désigner des éléments lexicaux[7] qui ont leur origine lexicale ou sémantique en anglais. En français québécois, on trouve aussi bien des emprunts que des calques. L'analyse du texte de la présente bande dessinée met en évidence quelques mots qui sont empruntés directement à l'anglais et n'ont subi aucun changement lors de leur intégration au français québécois, comme « coke » (Rabagliati 1999 : 16 ; Meney 1999 : 475 ; Boulanger 1992 : 212 ; Usito 2021), « big shot » (Rabagliati 1999 : 6 ; Meney 1999 : XXIII, 218 ; Dulong 1999 : 53), « le dash » (Rabagliati 1999 : 6 ; Meney 1999 : 619 ; Dulong 1999 : 164) ou « all right » (Rabagliati 1999 : 22 ; Meney 1999 : XXIII). D'autres ont subi une transformation au niveau de la morphologie, mais laissent encore transparaître la base lexicale anglaise comme « checke » ou « check » (Rabagliati 1999 : 9, 23, 31) du verbe *checker* qui provient du mot anglais *to check*, mais qui est adapté à la morphologie française (*cf.* Dulong 1999 : 119 ; Meney 1999 : XXIII, 420–421). Il en va de même pour le mot « cenne » (Rabagliati 1999 : 8), qui désigne la « centième partie du dollar canadien » ou une « pièce de monnaie valant un cent » (*cf.* Usito 2021) et qui dans sa deuxième signification est classé comme familier dans *Usito* (2021), selon lequel ce mot remonterait à « l'anglais nord-américain signifiant 'centième' ». D'autres mots du texte encore constituent des amérindianismes, c'est-à-dire des mots ayant leur origine dans les adstrats amérindiens, notamment l'algonquin, p. ex. « l'achigan », un nom d'un poisson emprunté à l'algonquien (*cf.* Rabagliati 1999 : 27 ; Meney 1999 : 28 ; Usito 2021). De plus, le texte contient des archaïsmes qui sont typiques du français québécois. Il s'agit de mots et tournures qui ne sont plus ou presque plus en usage en français standard de France, p. ex. « À c't'heure » (= 'à cette heure' ; Rabagliati 1999 : 21), pour lequel en français standard le terme *maintenant* est beaucoup plus usuel (Pöll 2017 : 92). Il est intéressant de trouver dans *Usito* (2021) deux entrées pour cette expression : la première entrée, « à cette heure », est marquée comme étant « vieilli[e] », la deuxième classifie « astheure » comme appartenant

7 On peut également observer des influences de l'anglais sur le français québécois à d'autres niveaux linguistiques, par exemple dans le domaine de la morphosyntaxe (*cf.* Pöll 2017 : 91). Toutefois, ces influences n'étant pas au cœur de cet article, elles ne seront pas abordées ici.

au registre familier du français québécois (*cf.* le tableau en annexe). Le mot « flaflas » employé par Rabagliati (1999 : 9) est indiqué comme appartenant au registre du français familier dans *Usito* (2021) et classifié comme « fam. vieilli » dans le *Petit Robert* (2021). Selon la perspective québécoise, il s'agit donc d'un mot d'usage actuel, tandis qu'en France il ne l'est plus.

En outre, certains mots du texte peuvent être catégorisés différemment selon la perspective adoptée, à savoir comme des archaïsmes ou des dialectismes (*cf.* Pöll 2017 : 92). Le point décisif pour notre étude est qu'ils ne soient pas utilisés en français standard de France, ou du moins, non pas avec la même signification et la même fréquence qu'en français québécois. Le verbe « se garrocher » (Rabagliati 1999 : 5), par exemple, employé en français familier au Québec, en Acadie, en Louisiane et dans l'Ouest de la France, remonte à l'ancien français *garroc* (*cf.* Usito 2021 ; Petit Robert 2021 ; Meney 1999 : 891). Comparé au français standard de France, il s'agit donc soit d'un dialectisme, qui n'est plus utilisé que dans certaines parties de France ou d'Amérique du Nord (*cf.* Meney 1999 : XXI), soit d'un archaïsme, car le mot n'est plus présent en français standard de France. Il en va de même pour « perchaude » (Rabagliati 1999 : 29), lexème répandu au Canada et en Anjou (*cf.* Usito 2021 ; Petit Robert 2021). Selon *Usito* (2021), ce terme remonte au « mot d'un ancien parler de l'ouest de la France ; de *perche* et -*aude* », il s'agit donc d'un dialectisme. En revanche, d'un point de vue historique, il pourrait aussi être classé en tant qu'archaïsme.

Finalement, on trouve aussi des mots utilisés au Québec avec une autre signification et/ou fréquence qu'en français standard de France, p. ex. « char » et « mobile » (*cf.* Pöll 2017 : 91).

3. *Paul à la campagne*, les variétés linguistiques et la compétence plurilingue : quelques exemples pour les cours de FLE

Dans l'ensemble, l'analyse linguistique du texte de *Paul à la campagne* a montré qu'il s'agit d'une bande dessinée qui contient des éléments de différentes variétés de français et donc d'une bande dessinée plurilingue en soi, qui offre un fort potentiel pour traiter les variétés linguistiques de la langue française en cours de FLE. Les explications que nous donnerons ci-après illustrent de façon exemplaire comment il est possible de sensibiliser les élèves aux variétés linguistiques du français, et notamment à la variété du français québécois, à l'aide de la bande dessinée *Paul à la campagne* de Michel Rabagliati. Le but est de faire en sorte que les élèves atteignent l'objectif de « [s]avoir qu'il existe toujours des variétés à l'intérieur de ce que l'on désigne comme une même langue » (Conseil de l'Europe 2018 : 25). Cette finalité peut être atteinte par une approche

didactique en plusieurs étapes qui est en accord avec le CECR et son *Volume complémentaire* (*cf.* Conseil de l'Europe 2001 ; Conseil de l'Europe 2018) ainsi qu'avec les programmes scolaires des États fédérés d'Allemagne.[8]

Au niveau du contenu, nous nous concentrons sur la langue, et notamment sur le lexique du texte de la présente bande dessinée, tous deux caractérisés par les éléments mentionnés dans la section 2. En raison de sa complexité, aussi bien au niveau de la langue employée dans cette bande dessinée qu'au niveau de son contenu, *Paul à la campagne* n'est approprié en classe de FLE qu'à partir de la dixième année scolaire. Ceci se justifie, par exemple, par des aspects thématiques tels que la mort ou des allusions à la nymphomanie et aux « boules » ('seins') d'une fille, qui ne peuvent pas être abordés facilement avant cet âge. Mais comme dans les rétrospectives les protagonistes Paul et son ami ont à peu près le même âge que les élèves de neuvième ou dixième année scolaire, la bande dessinée leur offre un potentiel d'identification. De plus, comme le décrivent Lange et Winkelhagen (*cf.* Lange 2018 : 2–3 ; 2011 : 7 ; Winkelhagen 2002 : 4), le Québec et le français québécois constituent en général des sujets intéressants et motivants pour les élèves en cours de FLE.[9] Dans ce contexte, il est particulièrement important de traiter des textes authentiques du Québec (*cf.* Lange 2018 : 2). C'est aussi sous cet angle qu'il convient d'étudier la présente bande dessinée québécoise de Michel Rabagliati qui, selon Faure (2019 : 384), se caractérise linguistiquement par « l'emploi du français québécois (réel) » et permet une « perspective […] interne à la communauté linguistique ».

Afin de sensibiliser les élèves à la diversité variétale du français (*cf.* Heyder 2014a), et plus particulièrement au français québécois, par le biais d'une analyse lexicale de *Paul à la campagne*, nous proposons la démarche suivante, dont le premier objectif est de leur permettre d'identifier la diversité lexicale du français. Tout d'abord, lors de l'analyse, les élèves constateront qu'au niveau du lexique le texte contient des mots qu'ils ne connaissent pas. Dans un deuxième temps, à l'aide de dictionnaires, ils se rendront compte qu'il s'agit d'éléments lexicaux typiques du français québécois, du français familier et du code parlé. On peut supposer que les élèves de dixième année, proposés ici comme groupe d'apprentissage ciblé, savent utiliser des dictionnaires et sont notamment capables d'y trouver des entrées pour des mots précis (*cf.* entre

8 *Cf.* p. ex. Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2012 : 14, 16 ; Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2006 : 15–16, 18 ; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014 : 12, 26, 35, 45, 60.

9 Entre autres Lange (2011 : 93–98) et Finster (2002), elles aussi, proposent des tâches qui mettent l'accent sur le vocabulaire du français utilisé au Québec.

autres Niedersächsisches Kultusministerium 2017 : 18 ; Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2012 : 16).

En premier lieu, nous demanderons aux élèves d'établir une liste des mots ou des phrases qu'ils ne comprennent pas et de noter aussi la ou les pages sur laquelle/lesquelles le lexème se trouve dans la bande dessinée analysée. Il faut s'attendre à ce que cette liste contienne des éléments du français standard de France dont les élèves ne connaissent pas le sens, comme la « chapelière » (Rabagliati 1999 : 14), « le biquet » (Rabagliati 1999 : 14), « les couches » (Rabagliati 1999 : 12), « les bouleaux » (Rabagliati 1999 : 17), les « geais » (Rabagliati 1999 : 19), la « mangeoire » (Rabagliati 1999 : 19) ou « un pâté de maisons » (Rabagliati 1999 : 23). De plus, les élèves noteront des lexèmes des catégories mentionnées dans la section 2. On trouvera selon toute vraisemblance des mots typiques du français familier, comme « super-cochonne » (Rabagliati 1999 : 10), « morveux « (Rabagliati 1999 : 1) ou « poussin » (Rabagliati 1999 : 12), qui sont employés en France et au Québec, ainsi que des lexèmes typiques du français québécois (*cf.* section 2). Dans cette dernière catégorie, cela pourra être p. ex. « le dash » (Rabagliati 1999 : 6), « big shot » (Rabagliati 1999 : 6), « le char » (Rabagliati 1999 : 15), « coke » (Rabagliati 1999 : 16), « se garrocher » (Rabagliati 1999 : 5), « la route est paquetée » (Rabagliati 1999 : 5), « achigan » (Rabagliati 1999 : 27), « quétaine » (Rabagliati 1999 : 8), « Check ça ! » (Rabagliati 1999 : 23), « marde » (Rabagliati 1999 : 20), « 'ga papa 'ga » (Rabagliati 1999 : 14), « niaiseux » (Rabagliati 1999 : 25) ou « coudonc » (Rabagliati 1999 : 12). Finalement, les élèves relèveront des éléments typiques du code parlé (au Québec et/ou en France) comme « chu's » (Rabagliati 1999 : 16), « pus » (Rabagliati 1999 : 10, 16) ou « t'as » (Rabagliati 1999 : 9, 12). Pour les derniers exemples cités, il ne s'agit évidemment pas de variantes lexicales, mais de variantes phonétiques. Néanmoins, ces éléments sont mentionnés ici, car nous pensons que les élèves les indiqueront dans le tableau puisqu'ils ne les connaissent pas ni ne les perçoivent comme phénomènes phonétiques. Pour illustrer à quoi, selon nos attentes, pourrait ressembler une telle liste élaborée par les élèves, nous avons créé un tableau en annexe. Les entrées dans la première et la deuxième colonne du tableau correspondent aux résultats attendus lors de cette première étape. Cette liste non exhaustive ne sert que d'illustration. De la troisième à la septième colonne du tableau, on trouve à titre d'exemple[10] des réponses potentielles aux tâches suivantes, qui sont plus complexes.

C'est donc dans un deuxième temps que nous demanderons aux élèves de repérer le sens des mots ou phrases de leur liste à l'aide du *Petit Robert* et de noter si les lexèmes cherchés sont marqués comme appartenant à une certaine variété de français selon le dictionnaire. Nous commencerons par utiliser le

10 Nous avons toujours noté l'entrée avec le sens correspondant le mieux ici.

Petit Robert (2021), plutôt qu'un dictionnaire spécialisé en français québécois, d'une part parce qu'il s'agit du dictionnaire le plus couramment utilisé en cours de FLE, avec lequel les élèves du niveau visé ont généralement l'habitude de travailler, et, d'autre part – et c'en est là la raison principale –, il s'agit de faire reconnaître aux élèves eux-mêmes que le texte de la bande dessinée contient différentes variétés de français et que celles-ci ne sont pas représentées de manière exhaustive par le *Petit Robert* (2021). Le tableau en annexe (*cf.* la troisième colonne) montre que pour quelques lexèmes, le *Petit Robert* (2021) donne des explications, alors que pour d'autres, en revanche, il n'y a aucune entrée, notamment pour les éléments typiques du langage de la bande dessinée comme les onomatopées (p. ex. « cataclop ! », Rabagliati 1999 : 15) et du code parlé (p. ex. « pus » ou « ch'us ») ainsi que pour quelques éléments typiques du français québécois (p. ex. « big shot », « le dash », « coudonc », « marde »). En revanche, les mots du français standard de France probablement inconnus par les élèves comme « la chapelière », « le pâté de maisons », « le bouleau », « le geai » ou « la mangeoire » peuvent être déchiffrés à l'aide de ce dictionnaire. On y trouve de plus quelques mots québécois comme « paqueté, ée », « se garrocher », « quétaine », « achigan », « nono » ou « le char ». Dans le *Petit Robert* (2021), ces lexèmes sont explicitement marqués comme appartenant à une variété régionale du français employée au Québec, voire au Canada. À la fin du travail avec le *Petit Robert* (2021), les élèves auront donc, d'une part, déterminé le sens de certains mots qu'ils ne connaissaient pas. Ils auront, en outre, découvert qu'il existe des explications pour certaines entrées du dictionnaire et que les lexèmes recherchés représentent la variété du français québécois. D'autre part, la liste des mots inconnus des élèves comportera encore de nombreux points ouverts. L'activité de la recherche du sens des lexèmes, et donc de la compréhension du texte de la bande dessinée, se poursuivra ensuite, en troisième lieu, à l'aide de dictionnaires spécialisés en français québécois. Il en existe plusieurs, qui visent différents objectifs (*cf.* Pöll 2008 ; Schafroth 2009, 2014). Nous en avons sélectionné quatre qui sont facilement disponibles dans les bibliothèques allemandes ou en ligne et qui reflètent différentes aspirations de politique linguistique et sont caractéristiques du débat sur le français québécois (*cf.* Pöll 2008 ; Reinke/Ostiguy 2016). En ce qui concerne cette controverse, on peut distinguer deux groupes principaux, mais hétérogènes en soi : d'une part, les aménagistes[11], qui défendent une norme endogène du français au Québec, et d'autre part, leurs opposants. Ces derniers nient l'existence d'une telle norme. De leur point de vue, elle n'existe pas, mais la norme cible est

11 Comme Pöll (2008 : 101) nous utilisons ce terme « sans nuance péjorative ».

celle du français international ou du français standard de France (*cf.* Pöll 2008 ; pour une description plus détaillée *cf.* Pöll 2008, 2017 ; Reinke/Ostiguy 2016 ; Schaftroth 2009). Dans le présent article, nous adoptons une position neutre en ce qui concerne ce débat autour du français québécois. Tout comme Pöll (2008 : 100), nous n'appartenons pas à l'un des deux camps et choisissons une perspective scientifique, la plus objective possible.

Le dictionnaire le plus récent et le plus disponible que nous proposons d'utiliser est *Usito*. Il s'agit d'un dictionnaire édité en ligne, sous la direction de Cajolet-Laganière, Martel et Masson, tous professeurs à l'Université de Sherbrooke, et subventionné par le Gouvernement du Québec (Pöll 2008 : 100 ; Schafroth 2009 : 63). Selon la page d'accueil, *Usito* est « un dictionnaire conçu au Québec pour tous les francophones et francophiles intéressés par une description ouverte du français » (https://usito.usherbrooke.ca/, 21/04/2022) (*cf.* Schafroth 2009 : 62–69 ; Schafroth 2014 : 197–201 ; Pöll 2008 : 99–100).

Le deuxième dictionnaire utilisé dans notre approche, le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui. Langue française, histoire, géographie, culture générale*, élaboré sous la direction de Jean-Claude Boulanger et la supervision d'Alain Rey, est paru en 1992 chez Dicorobert à Montréal. Ce dernier compte également parmi les dictionnaires québécois doté d'une exigence scientifique certaine (*cf.* Boulanger et al. 1992 : IX–XXVII). Selon les auteurs, cet ouvrage « veut être le premier véritable dictionnaire d'un français américain, reflétant la réalité fonctionnelle d'un usage [...] » (Boulanger et al. 1992, X).

Le *Dictionnaire québécois français. Mieux se comprendre entre francophones* de Lionel Meney, paru en 1999 chez Guérin, est le troisième dictionnaire auquel nous nous référons. Lui aussi se définit comme ressource scientifique et objective (Meney 1999 : VI). Si, cependant, on analyse la préface de ce dictionnaire, on remarque qu'à la différence de Boulanger (1992), Meney (1999) met l'accent sur la différenciation entre 'français québécois' et 'français standard' et explique que

> [...] notre objectif a été de fournir aux Québécois, aux Français et à tous les francophones intéressés, **une étude 'différentielle' – sur le modèle d'un dictionnaire bilingue** – précise, détaillée, documentée, sans jugements de valeur, en juxtaposant les différences entre les deux variétés de langue et en nous appuyant exclusivement sur des exemples québécois authentiques . (Meney 1999 : V)

Ainsi, chez Meney (1999), pour chaque entrée on trouve « **l'équivalent ou les équivalents exacts en français standard dans la même situation d'énonciation** » (Meney 1999 : VII). Meney et son dictionnaire font donc partie du groupe des défenseurs du français international (*cf.* Pöll 2008 : 101–102).

À côté des dictionnaires de Boulanger, Meney et *Usito*, le *Dictionnaire des canadianismes* de Gaston Dulong – le quatrième utilisé ici – frappe déjà de par sa petite taille. Ce dictionnaire différentiel, dont la deuxième édition est parue en 1999 chez Septentrion, contient beaucoup moins d'entrées que les œuvres précédentes. De plus, il n'a pas seulement pour but de documenter l'usage des lexèmes en français québécois, mais aussi de donner des recommandations concernant leur usage (*cf.* Dulong 1999 : VII, VIII, XI). Ainsi, quelques mots ou phrases sont marqués comme « à proscrire » ou « à déconseiller ». Selon Dulong, les lexèmes utilisés dans *Paul à la campagne* comme « le char » (Rabagliati 1999 : 15) et « marde » (Rabagliati 1999 : 20) sont à déconseiller (Dulong 1999 : 115, 321). Quant aux termes « paqueté, ée », « coke », « Go ! » (tous utilisés par Rabagliati 1999 ; *cf.* section 2 et le tableau en annexe), ils sont annotés comme étant « à proscrire » (Dulong 1999 : 368, 119, 252, 472). Dans son « guide d'utilisation » du dictionnaire, Dulong indique que les lexèmes marqués comme « à proscrire » sont à éviter parce qu'ils sont « d'origine anglaise » et qu'il y a « un équivalent en français » (Dulong 1999 : XII). De plus, il explique que si un terme est marqué comme « à déconseiller », c'est « […] parce qu'il est attesté surtout sous forme orale **(chu, su)** ou parce que son emploi est fautif **(aiguise-crayon** employé pour **taille-crayon** […]) » (Dulong 1999 : XIII). Dans la « Présentation » de la deuxième édition, Dulong (1999) l'explique de la façon suivante :

> Ce dictionnaire se veut un outil pédagogique et revêt donc essentiellement un aspect correctif. Si un certain nombre d'entrées, fautes graves de syntaxe, de morphologie ou d'orthographe peuvent s'y trouver, c'est essentiellement pour que leurs équivalents grammaticalement corrects soient dorénavant employés. (Dulong 1999 : VIII)

Le dictionnaire de Dulong n'est donc pas un outil neutre du point de vue scientifique. Toutefois, les quatre dictionnaires – Boulanger (1992), Meney (1999), Dulong (1999) et *Usito* – pourraient être tous utilisés dans un cours visant l'analyse lexicale de *Paul à la campagne* et la sensibilisation des élèves aux variétés linguistiques du français. Car, comme les entrées dans les colonnes quatre à sept du tableau en annexe le montrent, à l'aide des quatre dictionnaires mentionnés, les élèves pourraient trouver des explications pour la plupart des lexèmes de leur liste pour lesquels il n'y a pas d'entrée dans le *Petit Robert*. Pour certains éléments, on ne trouve des entrées que chez Meney (1999). Ceci est le cas pour « interac » (Rabagliati 1999 : 8 ; Meney 1999 : 989) et « moé »[12] (Rabagliati 1999 : 29 ; Meney 1999 : IX, 1138), qui correspond à « moi » en français standard de France et reflète bien la phonétique du français

12 Comme nous l'avons déjà expliqué, il s'agit d'une particularité phonétique et non lexicale, mais les élèves auront probablement ce mot dans leur liste. Il en va de même pour « pus », « p'tite », « t'as », « j'suis », « à c't'heure », « pus » et « chu's/chus ».

québécois familier (*cf.* Pöll 2017 : 89). En revanche, et ce pour quelques lexèmes qui, selon nos attentes, seront repérés par les élèves, il est possible de trouver des entrées dans tous les quatre dictionnaires spécialisés en français du Québec/Canada, alors que d'autres entrées n'existent que dans deux ou trois des dictionnaires. Voici quelques exemples :

	Boulanger 1992	Dulong 1999	Meney 1999	*Usito*
« une cenne » (Rabagliati 1999 : 8)	p. 172	p. 108	p. 387	Il y a une entrée.
« coudonc » (Rabagliati 1999 : 12)	p. 260	p. 148	p. 553	aucune entrée[13]
« simonac » (Rabagliati 1999 : 16, 18)	p. 1096	p. 474	p. 1587	aucune entrée
« pus » (Rabagliati 1999 : 10, 16)	aucune entrée	p. 421	p. 1388	aucune entrée
« coke » (Rabagliati 1999 : 16)	p. 212	p. 137	p. 475	Il y a une entrée.

Tab. 1 : Entrées dans les dictionnaires spécialisés en français du Québec/Canada.

Il serait utile de demander aux élèves de chercher toujours des entrées correspondantes aux lexèmes dans les quatre dictionnaires, car – comme le montre le tableau en annexe – des différences de sens, d'annotation ou de précision des entrées peuvent également être repérées (*cf.* section 2.). En ce qui concerne la mise en œuvre méthodique du travail avec les dictionnaires, les élèves pourraient travailler soit directement avec les dictionnaires qui sont disponibles en ligne ou dans beaucoup de bibliothèques, soit avec des scans imprimés ou numérisés des entrées lexicales réalisés au préalable par l'enseignant.e. Comme les entrées du dictionnaire contiennent parfois des abréviations, il est utile d'attirer l'attention des élèves sur leurs explications ou de mettre celles-ci à leur disposition. Une discussion détaillée sur le français familier ou sur ce qu'est un anglicisme aura lieu ultérieurement, nous y reviendrons plus tard.

En outre, d'un point de vue méthodologique, il est recommandé de procéder à une répartition des activités entre les élèves. Des groupes d'experts travailleront

13 Toutefois, des explications sur l'utilisation sont disponibles sur *Usito* (*cf.* https://usito.usherbrooke.ca/articles/thématiques/dostie_1 (21/04/2022).

chacun avec un des dictionnaires mentionnés, spécialisés en français québécois, et ne chercheront des entrées pour les mots ou phrases de la liste que dans ce dictionnaire. Ensuite, les résultats des différents groupes seront rassemblés dans les groupes de base, d'environ quatre élèves, dans lesquels il y aura toujours un représentant par dictionnaire (pour la méthode *cf.* Steininger 2016 : 346). À la fin du travail avec les dictionnaires, il restera encore quelques lexèmes dans la liste des mots ou phrases inconnus des élèves pour lesquels il ne se trouve aucune entrée dans les dictionnaires de Meney (1999), Boulanger (1992) et Dulong (1999), ni dans le *Petit Robert* (2021), ni même dans *Usito*, p. ex. « une oldsmobile » (Rabagliati 1999 : 5), « avant de faire soup-soup » (Rabagliati 1999 : 12) ou « let's see » (Rabagliati 1999 : 13). Pour quelques-uns d'entre eux, les élèves pourraient faire appel à leurs connaissances en anglais (p. ex. « let's see », directement emprunté à l'anglais). Pour d'autres, ils ou elles pourraient s'aider du contexte, p. ex. « les boules » (Rabagliati 1999 : 10) dans le sens de *seins* ou « Cataclop ! » comme onomatopée pour le bruit que font les chevaux quand ils galopent. La phrase « avant de faire soup-soup » pourrait être comprise d'un coté à l'aide du contexte – notamment grâce à l'image sur laquelle on voit plusieurs grandes casseroles – et de l'autre à l'aide du mot *souper*, utilisé au Québec pour le 'repas du soir' (Usito 2021 ; Boulanger 1992 : 1112 ; Meney 1999 : XXI, 1625). Quant aux lexèmes « À c't'heure » (Rabagliati 1999 : 21), « t'as » (Rabagliati 1999 : 9, 12), « j'suis » (Rabagliati 1999 : 20) et « p'tite » (Rabagliati 1999 : 7, 10—12), ils pourraient être compris comme figurant pour *à cette heure*, *tu as*, *je suis* et *petite* grâce aux connaissances des élèves ou aux explications données par l'enseignant.e, qui pourrait souligner que le code parlé est souvent caractérisé par l'élision de sons (*cf.* section 2). En revanche, d'autres éléments comme « poésson » (Rabagliati 1999 : 29) devraient être expliqués par l'enseignant.e, qui pourrait donner quelques informations sur la prononciation du français au Québec (*cf.* entre autres Pöll 2017 : 89–90).

Une fois le travail sur le lexique de *Paul à la campagne* et les activités autour des dictionnaires réalisés, les élèves seront sensibilisés au fait qu'il y a différentes variétés de français ainsi qu'à la possibilité d'en repérer plusieurs – celles du français québécois, du français familier et du code parlé – dans la présente bande dessinée. Les élèves auront donc atteint l'objectif de notre approche mentionné au début de cet article, qui est celui de saisir qu'il existe une diversité variétale au sein de la langue française (*cf.* 1. et 3.). De plus, ils auront approfondi leurs compétences méthodologiques concernant l'usage des dictionnaires (recherche de lexèmes, déchiffrage d'annotations) et développé des stratégies de compréhension en découvrant de nouveaux mots à l'aide d'autres langues (*cf.* Hürtgen/Krieb 2015 : 152–157 ; Kolacki 2006 : 4–5 ; Zöfgen 2010).

Différentes activités de suivi pourraient être envisagées par la suite. Tout d'abord, un travail avec les élèves sur la signification des abréviations, déjà mentionnées et présentes dans les entrées des dictionnaires, p. ex. « fam. » pour *français familier* ou « angl. » pour *anglicisme*, s'impose. Cela constitue en même temps une introduction à une étude plus détaillée du français québécois. En se demandant pourquoi on trouve des anglicismes et des amérindianismes dans le français québécois – et donc aussi dans la présente bande dessinée –, il serait possible d'étudier les caractéristiques linguistiques du français au Québec ainsi que l'histoire de la langue dans cette région (*cf.* entre autres Pöll 2017 : 75–96 ; Reinke/Ostiguy 2016 ; Neumann-Holzschuh 2008 : 110–114). Dans un tel contexte, il serait possible de commencer par étudier le rôle de l'anglais tout comme les langues amérindiennes en tant qu'adstrats du français québécois.[14] Une approche similaire pourrait être adoptée pour les archaïsmes et les dialectismes en français québécois. Cette démarche serait elle aussi en accord avec le CARAP (Candelier et al. 2012 : 26), dans lequel on trouve l'objectif suivant : « Connaitre quelques faits historiques (liés aux relations entre °les peuples / les gens°, aux déplacements…) qui ont influencé / influencent l'apparition ou l'évolution de certaines langues » (Candelier et al. 2012 : 26).

Ensuite – toujours en accord avec le CARAP (Candelier et al. 2012 : 26) – on pourrait aborder le débat sur le statut et la norme du français québécois (*cf.* section 1.) et surtout sur la place particulière et la politisation de l'utilisation des anglicismes au Québec (*cf.* Pöll 2008 ; Pöll 2017 : 75–96). Comme décrit ci-dessus, selon nous, à la suite de la sensibilisation des élèves à la diversité variétale du français, il est particulièrement important d'enseigner aux élèves à respecter les différentes variétés (*cf.* section 1. ; Candelier et al. 2012 : 26 ; Heyder 2014a : 491–492 ; Heyder 2014b : 140).

Finalement, à un niveau d'apprentissage élevé, le travail pourrait se poursuivre par des activités qui dépassent l'analyse lexicale. Comme la série *Paul* de Michel Rabagliati est publiée en français et en anglais, on pourrait, par exemple, comparer deux versions de la même bande dessinée, une anglaise et une française. Ainsi, les compétences des élèves dans le domaine de la médiation et donc aussi de la compétence plurilingue pourraient être favorisées. Sans oublier qu'une analyse détaillée des préfaces et introductions des dictionnaires de Boulanger (1992), Meney (1999) et Dulong (1999) (*cf.* ci-dessus) et du site *Usito* offre d'autres possibilités liées à la promotion de la compétence plurilingue des élèves, notamment concernant la réflexion sur l'image et le statut des variétés

14 Une démarche similaire est proposée par exemple chez Heyder 2014a : 506–513.

linguistiques du français, ainsi qu'à l'égard d'une réflexion critique de l'usage des dictionnaires (*cf.* Kolacki 2006 : 4).

4. Conclusion et perspectives

Somme toute, la bande dessinée *Paul à la campagne* de Michel Rabagliati ne constitue pas seulement un classique primé des bandes dessinées québécoises, mais elle fait aussi partie d'un média populaire chez les jeunes. L'analyse de la langue, et notamment du lexique de cette bande dessinée, a révélé aussi tout un potentiel d'éléments de différentes variétés linguistiques qui peuvent être utilisés en cours de FLE, en particulier lorsqu'il s'agit de sensibiliser les élèves aux variétés du français et à la variation lexicale du français en particulier. Les exemples donnés dans cet article servent à illustrer la manière de promouvoir la compétence plurilingue des élèves à l'aide de la bande dessinée *Paul à la campagne*. Comme les possibilités de promouvoir la compétence plurilingue à l'aide des variétés linguistiques sont loin d'être exploitées et que la majorité des approches didactiques ainsi que des matériaux pour les cours de FLE visant la promotion de cette compétence n'abordent que des langues différentes (*cf.* section 1 ; Heyder 2014a : 473–485 ; Heyder 2020 : 59), les exemples donnés dans cet article montrent le potentiel jusqu'alors plutôt négligé (*cf.* 1) des variétés linguistiques dans les cours de FLE. Les propositions se comprennent alors comme autant d'impulsions pour un changement dans le domaine de la didactique du FLE.

À part le développement d'approches et de matériaux incluant les variétés linguistiques dans les cours de FLE, une adaptation des programmes scolaires devrait être envisagée. Même si beaucoup de programmes scolaires allemands contiennent des objectifs supérieurs concernant la compétence plurilingue, dans la plupart des programmes ni la compétence elle-même ni des objectifs concrets n'y sont définis réellement (*cf.* Heyder 2014b ; Heyder 2017 : 66–69). En revanche, au niveau européen – notamment dans le *Volume complémentaire* du CECR – il existe une quantité d'objectifs concernant la promotion de la compétence plurilingue, et le *Volume complémentaire* du CECR considère non seulement différentes langues, mais aussi les variétés d'une langue (*cf.* Conseil de l'Europe 2018 : 28, 54, 110–111, 113—114, 117—118, 215, 217, 248). Si ces objectifs sont transférés dans les programmes scolaires concernant le FLE dans les différents États fédérés[15] et les *Bildungsstandards* (*cf.* Kultusministerkonferenz 2004 ; Kultusministerkonferenz 2012) au niveau national, une prise en

15 *Cf.* p. ex. Niedersächsisches Kultusministerium 2017 ; Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2006 ; Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen 2012.

considération plus importante des variétés linguistiques du français, en lien avec la promotion de la compétence plurilingue des élèves, pourrait être réalisée. Dans le contexte de la promotion des compétences des élèves en ce qui concerne les variétés linguistiques du français, les bandes dessinées offrent de nombreuses possibilités. Que l'on parle de mangas ou de bandes dessinées à caractère plutôt littéraire, les œuvres de bandes dessinées sont toutes caractérisées par l'emploi de variétés linguistiques du français comme le français familier, les variétés régionales et le code parlé. L'exploitation de ce potentiel en didactique du FLE – ainsi que du français L1 – n'aide pas seulement à promouvoir la compétence plurilingue des élèves, mais constitue aussi un atout en ce qui concerne la prise en compte du *neuvième art* et de sa popularité en cours de français.

Bibliographie

Blancher, Marc (2019) : « L'étude d'*Astérix* en contexte germanophone : la part de l'obstacle interculturel », in : Rouvière, Nicolas (éd.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : UGA Editions, 287–307.

Bories-Swala, Helga (2011) : *Découvrir le Québec : une Amérique qui parle français*, Paderborn : Schöningh.

Boulanger, Jean-Claude (1992) : *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui : langue française, histoire, géographie, culture générale*, Montréal : Dicorobert.

Boulanger, Jean-Claude / Rey, Alain / Dugas, Jean-Yves / de Bessé, Bruno (1992) : « Introduction », in : *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui : langue française, histoire, géographie, culture générale*, Montréal : Dicorobert, IX–XXVII.

Candelier, Michel / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / de Pietro, Jean-François / Lőrincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Noguerol, Artur / Schröder-Sura, Anna (éds.) (2012) : *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Cajolet-Laganière, Hélène / Martel, Pierre / Masson, Chantal-Édith (éds.) : *Usito* : https://usito.usherbrooke.ca/ (21/04/2022).

Cajolet-Laganière, Hélène / Martel, Pierre / Masson, Chantal-Édith (éds.) : Usito : https://usito.usherbrooke.ca/articles/thématiques/dostie_1 (21/04/2022).

Chalier, Marc (2021) : « Variation et pluralité des normes dans l'enseignement du français langue étrangère : une analyse de deux manuels scolaires allemands », in : Pustka, Elissa (éd.) : *La prononciation dans l'enseignement du FLE : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr, 365–404.

Conseil de l'Europe (éd.) (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* : https://www.coe.int/lang-cecr (20/09/2021).

Conseil de l'Europe (éd.) (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* : https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages (20/09/2021).
Depaire, Colombine (2019) : *État des lieux : La place de la Bande dessinée dans l'enseignement.* À la demande du groupe Bande dessinée du Syndicat national de l'édition, Picture This ! / SNE : https://www.sne.fr/app/uploads/2019/02/SNE-PictureThis_etat-des-lieux-BD-ecole_janv2019_2.pdf (11/05/2022).
Duchemin, Marie (2017) : « Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : étude comparée entre la France », in : *Canadian Journal of Applied Linguistics/ Revue canadienne de linguistique appliquée* 20 (2) : 51–70.
Dulong, Gaston (1999) : *Dictionnaire des canadianismes. Nouvelle édition revue et augmentée,* Sillery (Québec) : Les éditions du Septentrion.
Faure, Emmanuel (2019) : « *Se non è vero, è ben trovato.* Le multilinguisme dans la bande dessinée francophone », in : Szlezák, Edith / Szlezák, Klara Stephanie (éds.) : *Sprach- und Kulturkontaktphänomene in der Romania – Phénomènes de contact linguistique et culturel dans la Romania. Festschrift für Ingrid Neumann-Holzschuh zum 65. Geburtstag*, Berlin : Erich Schmidt Verlag, 371–395.
Finster, Ellen (2002) : « Lernen an Stationen : Québec landeskundlich entdecken », in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 6 . 37–44.
Frings, Michael / Schöpp, Frank (éds.) (2011) : *Varietäten im Französischunterricht*, Stuttgart : ibidem.
Grandet, Eliane / Veneman, Cécile (2011) : *Horizons Atelier. La BD*, Stuttgart / Leipzig : Klett.
Heyder, Karoline / Matthey, Marinette (2020) : « Auf dem Prüfstand : Sprachliche Unsicherheit bei frankophonen Sprechern in peripheren Regionen : das Beispiel Suisse romande », in : Hennecke, Inga / Varga, Eva (éds.) : *Sprachliche Unsicherheit in der Romania*, Berlin et al. : Lang (Studia romanica et linguistica), 47–65.
Heyder, Karoline (2017) : « Inklusion und Mehrsprachigkeit – Beispiele aus dem Französischunterricht an einer Integrierten Gesamtschule », in : Thiele, Sylvia / Schlaak, Claudia (éds.) : *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion : Chancen und Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart : ibidem, 61–78.
Heyder, Karoline (2014a) : *Varietale Mehrsprachigkeit : Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse aus der Suisse romande und didaktische Implikationen*, Stuttgart / Hannover : ibidem.
Heyder, Karoline (2014b) : « Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz im Französischunterricht : Curriculare Vorgaben aus der Suisse romande und Niedersachsen », in : Fäcke, Christiane / Rost-Roth, Martina / Thaler, Engelbert (éds.) : *Sprachenausbildung, Sprachen bilden aus, Bildung aus Sprachen, Dokumentation zum 25. Kongress der DGFF*

für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Baltmannsweiler : Schneider-Hohengehren, 135–145.

Heyder, Karoline (2012) : « 'Les Québécois détruisent la beauté de la langue française !' versus 'Le français québécois est unique […]. C'est une richesse à partager.' : Insécurité linguistique au Québec : Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse, Forschungsausblick », in : Dahmen, Wolfgang et al. (éds.) : *America Romana, Romanistisches Kolloquium XXVI*, Tübingen : Narr Verlag, 129–167.

Hürtgen, Anne / Krieb, Anika (2015) : « Umgang mit Sprache : Wortschatz, Aussprache, Grammatik, Sprachbewusstheit », in : Krechel, Hans-Ludwig (éd.) : *Französisch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin : Cornelsen, 150–166.

Kolacki, Heike (2006) : « Wortschatzarbeit individuell », in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 83 : 2–6.

Kultusministerkonferenz (éd.) (2014) : *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (18.11.2020).

Kultusministerkonferenz (éd.) (2004) : *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (18/11/2020).

Lange, Ulrike C. (2018) : « Le Québec, mais pas seulement … », in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 155 : 2–9.

Lange, Ulrike C. (2011) : *Le Québec. Dossiers de la francophonie*, Stuttgart : Klett.

Meney, Lionel (1999) : *Dictionnaire québécois français, mieux se comprendre entre francophones*, Montréal : Guérin.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (éd.) (2014) : *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch*: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/franzoesisch/index.html (24/09/2021).

Morys, Nancy (2018) : *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch. Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik*, Berlin : Lang.

Neumann-Holzschuh (2008^2) : « Das Französische in Nordamerika », in : Kolboom, Ingo / Kotschi, Thomas / Reichel, Edward (éds.) : *Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin : Erich Schmidt, 109–119.

Niedersächsisches Kultusministerium (éd.) (2017) : *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6–10, Französisch*: https://www.nibis.de/franzoesisch-im-sekundarbereich-i_8006 (20/09/2021).

Nieweler, Andreas (2017) : « Bild-Text-Kombinationen : *bandes dessinées, romans graphiques*, Werbung, Infografiken », in : Nieweler, Andreas (éd.) : *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart : Klett, 219–224.

Perregaux, Christiane / de Goumoëns, Claire / Jeannot, Dominique / de Pietro, Jean-François (éds.) (2003a) : *Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume I*, Neuchâtel : Secrétariat général / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Perregaux, Christiane / de Goumoëns, Claire / Jeannot, Dominique / de Pietro, Jean-François (éds.) (2003b) : *Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume II*, Neuchâtel : Secrétariat général / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Perregaux, Christiane / de Goumoëns, Claire / Jeannot, Dominique / de Pietro, Jean-François (éds.) (2003c) : *Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume I, Documents reproductibles*, Neuchâtel : Secrétariat général / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Perregaux, Christiane / de Goumoëns, Claire / Jeannot, Dominique / de Pietro, Jean-François (éds.) (2003d) : *Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume II*, Documents reproductibles, Neuchâtel : Secrétariat général / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Perregaux, Christiane / de Goumoëns, Claire / Jeannot, Dominique / de Pietro, Jean-François (éds.) (2005) : *Éducation et ouverture aux langues à l'école. Glossaire des langues et Lexique plurilingue*, Neuchâtel : Secrétariat général / Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Pöll, Bernhard (2008) : « La querelle autour de la *norme du francais québécois* : quelques réflexions sur un débat de sourds », in : Erfurt, Jürgen / Budach Gabriele (éds.) : *Standardisation et déstandardisation. Le français et l'espagnol au XX*ᵉ *siècle/Estandarización y desestandarización. El francés y el español en el siglo XX*, Frankfurt am Main : Lang, 99–112.

Pöll, Bernhard (2017) : *Französisch außerhalb Frankreichs. Geschichte, Status und Profil regionaler und nationaler Varietäten*, Berlin : De Gruyter.

Pustka, Elissa (2022) : « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », in : Pustka, Elissa (éd.) : *La bande dessinée : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr.

Pustka, Elissa (éd.) (2021) : *La prononciation dans l'enseignement du FLE : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr.

Rabagliati, Michel (1999) : *Paul à la campagne,* Montréal : Les Éditions de la Pastèque.

Reinke, Kristin / Ostiguy, Luc (2016) : *Le français québécois d'aujourd'hui,* Berlin / Boston : De Gruyter.

Rey, Alain (2021) : *Le Petit Robert de la langue française et des noms propres : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française,* Paris : Le Robert : https://petitrobert12.lerobert.com/robert.asp (20/09/2021).
Rouvière, Nicolas (2019) : « Introduction », in : Rouvière, Nicolas (éd.) : *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble : UGA Editions, 7–18.
Schafroth, Elmar (2014) : *Französische Lexikographie. Einführung und Überblick*, Berlin / Boston : De Gruyter.
Schafroth, Elmar (2009) : « Die französische Standardsprache in Quebec », in : Reutner, Ursula (éd.) : *400 Jahre Québec. Kulturkontakte zwischen Konfrontation und Kooperation*, Heidelberg : Universitätsverlag Winter, 45–72.
Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (éd.) (2012) : *Französisch/Spanisch. Bildungsplan für die Oberschule*: https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_i-15226 (13/09/2021).
Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen (éd.) (2006) : *Französisch / Spanisch als zweite Fremdsprache, Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 6 – 10* : https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich_i-15226 (13/09/2021).
Steininger, Ivo (2016[6]) : « Partner- und Gruppenarbeit », in : Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (éds.) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen : Francke, 343–347.
Vignaud, Marie-Françoise (2009) : « En pleine forme dans ses bulles ! La Bande Dessinée en théorie et en pratique », in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 97 : 2–8.
Winkelhagen, Jan (2002) : « Le Québec, je me souviens bien », in : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 60 : 4–8.
Wolf, Lothar (2009) : « Quebec und Paris. Sprachliche Varietäten im ideologischen Konflikt », in : Reutner, Ursula (éd.) : *400 Jahre Québec. Kulturkontakte zwischen Konfrontation und Kooperation*, Heidelberg : Universitätsverlag Winter, 21–43.
Zöfgen, Ekkehard (2010) : « Wörterbuchdidaktik », in : Hallet, Wolfgang / Königs Frank G. (éds.) : *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber : Kallmeyer / Klett, 107–111.

Annexe

Le tableau suivant donne quelques exemples pour illustrer comment le travail des élèves pourrait être documenté et ce qui pourrait être le résultat de leur recherche. La liste n’est pas exhaustive. Nous avons toujours noté l’entrée avec le sens qui correspond le mieux ici.

Lexème inconnu	**Page dans Rabagliati 1999**	**Le Petit Robert de la langue française en ligne 2021**	**Boulanger 1992**	**Dulong 1999**	**Meney 1999**	**Usito (en ligne, version septembre 2021)**
tout le monde **se garroche** dans le nord	5	« RÉGION. (Ouest ; Canada, Louisiane) FAM. » « 2 **V. pron.** Se précipiter. »	« V. pron. (réfl.) SE GARROCHER *à, dans, vers* (un endroit), se précipiter, se ruer. => se **darder**, s'**élancer**. » (p. 532)	« Se lancer, se précipiter, se jeter sur. » (p. 245)	«[…] **se garrocher** : se précipiter ; se jeter sur ; se ruer sur […] » (p. 892). Chez Meney (1999 : 892), le terme est marqué comme « dial. ; parlers de l'Ouest de la France ».	« V. pron. (RÉFL.) **se garrocher**. S'élancer, se précipiter. […] Ce mot, régional en France, est en usage dans d'autres aires de la francophonie, notamment en Acadie et en Louisiane. »
l'autoroute est toujours **paquetée**	5	« (Canada) FAM. Trop plein, rempli à l'excès. *Autobus paqueté. Salle paquetée, bondée.* »	« Remplir (un lieu) avec un maximum de personnes. » (p. 830)	« adj. (angl. packed) […] Bondé, rempli » (p. 368). Chez Dulong (1999 : 368), le terme « paqueté, e » est marqué comme « à proscrire ».	« (adj.) […] 3° (en parlant de la circulation) : encombré (adj.) » (p. 1237)	« V. tr. dir. Q/C FAM. (DE L'ANGLAIS to pack) Remplir, bourrer (un contenant, un lieu). »
une oldsmobile	5	aucune entrée	« ***mobil***- ou -***mobile***Élément signifiant 'qui se déplace'. » (p. 748),	aucune entrée	aucune entrée	« **mobile** N. m. », « Corps en mouvement »

			Aucune entrée pour « old ».			
jouer au big shot	6	aucune entrée	aucune entrée	« n. m. (angl. big shot) […] Personne qui a des moyens, qui est riche » (p. 53). Chez Dulong (1999 : 53), le terme « big shot » est marqué comme « à proscrire ».	« (n. m.) : gros bonnet (n. masc., fam.) ; grosse légume (n. fém., fam.) […] » (p. 218). Chez Meney (1999 : 218), le mot est marqué comme emprunt direct à l'anglais.	aucune entrée
le dash	6	aucune entrée	aucune entré	« n. m. (angl. dash) […] Tableau de bord d'un véhicule automobile. Anglicisme en perte de vitesse » (p. 164). Chez Dulong (1999 : 164), le terme « le dash » est marqué comme « à proscrire ».	« (n. masc.) 1° tableau de bord (n.masc., = ensemble des éléments de commande d'un véhicule automobile) » (p. 619). Chez Meney (1999 : 619), le mot est marqué comme emprunt direct à l'anglais.	aucune entrée
p'tite	7, 10, 11, 12	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée
une cenne	8	« N. f […] (Canada) CENT […] ou FAM. CENNE, cette	« ***cenne*** n. f. => 2 **cent** » (p. 172) « ***cent*** […] ou ***cenne*** […] n.f. **1.**	« Cenne n. f. ; **CENT** n. m. (angl. cent) **1.** Cent ou centième partie du	« (n. fém.) [prononc. pop. De « cent » (= cen-	« cent […] n. m. et f. […] Au Québec, ce mot s'emploie généralement au féminin dans la langue fa-

		unité, cette pièce. »	Centième partie du dollar canadien ou américain […]. » (p. 172).	dollar canadien. » (p. 108)	tième partie du dollar) » (p. 387)	milière et se prononce [sɛn], d'où la graphie cenne relevée dans la littérature. […] Centième partie du dollar (Canada, États-Unis, etc.) […]. » « […] (FAM.) […]Pièce de monnaie valant un cent. »
interac	8	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	« (n. dép.) = **système de paiement Interac** : système de paiement automatique et à débit immédiat » (p. 989)	aucune entrée
quétaine	8	« (Canada) FAM. De mauvais goût. »	« **2.** De mauvais goût, de peu d'intérêt, sans classe. […] => **artificiel** […] » (p. 967)	« **QUÉTAINE ; KÉTAINE** adj. et n. […] De mauvais goût, démodé, artificiel, clinquant » (p. 425). Chez Dulong (1999 : 425), cette première signification est marquée comme employée partout au Québec.	« (adj.) [ridicule ; de mauvais goût ; mièvre] » (p. 1403)	« adj. et n. […] On écrit aussi kétaine. » ici : « Q/C FAM. 1 Se dit de qqch. qui est jugé démodé, de mauvais goût ou de peu de valeur, de peu d'intérêt. »
sans **flaflas**	9	« FAM. VIEILLI Recherche de l'effet. ➞ 1. **chichi,**	« ***fla-fla*** […] n.m. Fam. Manières, façons => fam. **chichi.** » (p. 494)	aucune entrée	aucune entrée	« **flafla** ou **fla-fla** […] n.m. […] FAM. Recherche de l'effet »

		chiqué, esbroufe, façon, tralala. »				
t'as	9, 12	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée
Check le Jack knife!	9	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	aucune entrée	« **CHECKE !** Exclam. (angl. to check) [...] Argot des jeunes. Attention ! écoute ! regarde ! fais gaffe ! » (p. 119) ; Chez Dulong (1999 :119) « **CHECKE !** » est marqué comme « à proscrire »	« surveiller (v. trans.) ; regarder (v. trans.) » (p. 420, 421) Chez Meney (1999 : 421) le mot est marqué comme emprunt direct à l'anglais.	aucune entrée
les boules	10	« corps sphérique »	« n. f. **1.** Objet de forme sphérique. » (p. 127), aucune entrée qui correspond exactement au sens ici.	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« (n. fém.) : balle » (p. 270)	« Objet naturel ou façonné, creux ou plein, de forme sphérique. »
une super-cochonne	10	« Nom et adjectif [...] FAM. [...] Individu qui a le goût des obscénités. ➞ **vicieux**. »	« **II.** N. et adj. Fam. COCHON, ONNE: personne malpropre, au physique ou au moral. » (p. 210)	« **COCHON ; ONNE** n. et adj. Exceptionnellement difficile en parlant d'un examen. » (p. 135)	aucune entrée	« N. et adj. FAM. **cochon, cochonne** [...] Personne vicieuse, débauchée ou libidineuse. »

morveux	10	« N. FAM. PÉJ. Jeune enfant. ➞ **gamin**. »	« **2.** N. fam. Terme d'injure. Jeune garçon, jeune fille. » (p. 760)	aucune entrée	aucune entrée	« N. fam. et péj. Jeune enfant. »
elle pompe	11	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« **POMPER** v. tr. **1.** Fig. Taquiner fortement quelqu'un pour avoir le plaisir de le voir se mettre en colère. » (p. 408), Selon Dulong (1999 : 408), cette signification du terme est employée presque partout au Québec.	« (trans.) [mettre en colère ; monter qqn contre qqn] » (p. 1339)	« Q/C Pomper l'air à qqn, l'ennuyer, l'importuner. »
coudonc	12	aucune entrée	« ***coudon*** […] interj. Fam. **1.** Marque l'interrogation, l'étonnement. => eh **bien !** » (p. 260)	« **COUDON !** interj. Dis donc ! , dis ? Voilà ce qu'on dit pour changer de sujet de conversation. » (p. 148)	« [**coudon, coudonc, cou'donc, coudons, cout'donc**] (adv.) : 1°[pour introduire une interrogation] : dis-donc […], 2° [pour marquer une relation subite] : à propos ; au fait […], 3° [pour marquer le discours] : finalement ; en fin de compte ; tout compte fait ; après	aucune entrée

					tout […], 4° [pour marquer l'impatience] : mais enfin » (p. 552, 553)	
les couches	12	« Garniture de tissu ou garniture jetable dont on enveloppe les fesses des bébés tant qu'ils ne sont pas propres. »	« ***couche*** n. f. Sous-vêtement dont on enveloppe les bébés au-dessous de la ceinture. » (p. 259)	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« Linge ou bande absorbante dont on enveloppe les bébés à la hauteur du bassin. »
mon poussin	12	FAM. T. d'affection	« **2.** Fam. Terme d'affection. » (p. 922)	« n. m. Sizerin flammé. » (p. 416)	aucune entrée	« N. fam. Terme d'affection, désignant généralement un enfant. »
avant de faire soup-soup	12	aucune entrée	aucune entrée	Aucune entrée qui correspond au sens, mais « **SOUPER** v. intr. VX et rég. en fr. Prendre le repas du soir. » (p. 483)	Aucune entrée qui correspond au sens, mais « **souper** (v.) [prendre le repas du soir] : dîner (v.) » (p. 1625)	Aucune entrée qui correspond au sens, mais « **souper** […] V. intr. Q/C Prendre le repas du soir. »
Let's see	13	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée
'ga, papa 'ga !/ Go ! Go ! Go !	14, 17	« go ANGLIC. […] Interjection indiquant le signal du départ (*cf.* Allez ! ; C'est parti !) ».	« **3 *go*** interj. Anglic. **1.** Mot qui signale le départ d'une course, d'une compétition , d'un jeu. » (p. 543)	« **GO!** Exclamation (angl. go!) […] Dans une compétition sportive, signal de départ » (p. 252). Chez Dulong (1999 : 252),	« **go** (v. intrans.) : […] 2° (en sport, pour encourager un sportif, une équipe) ». (p. 908). Chez Dulong (1999 : 908), le mot	Aucune entrée qui correspond au sens ici.

				« Go !» est marqué comme « à proscrire ».	est marqué comme « calque de l'angl. ».	
mon biquet	14, 15, 19	« FAM. Petit de la bique […] T. d'affection »	« Petit de la bique et du bouc. » (p. 114)	aucune entrée	aucune entrée	« Terme d'affection. »
chapelière	14	« Personne qui fait ou vend des chapeaux pour hommes, pour femmes »	« **1.** Personne qui fait ou vend des chapeaux pour hommes et pour femmes. » (p. 181)	aucune entrée	aucune entrée	« Personne qui fabrique ou vend des chapeaux. »
char	15	« (anglais *car*) (Canada) FAM. Automobile. »	« **2.** Fam. Automobile. » (p. 182)	« Automobile » (p. 115). Chez Dulong (1999 : 115), « char » est marqué comme « à déconseiller ».	« (n. masc., fam.) : 1° voiture (n. fém., le plus cour.) » (p. 407)	« Q/C char L'emploi de char (de l'anglais car) est critiqué comme synonyme non standard de auto, automobile, voiture. »
Cataclop	15	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée
Simonac !	16, 18	aucune entrée	« interj. Fam. Juron très fréquent et employé dans toutes sortes de circontances. […] Sans compl. UN SIMONAC : terme d'injure, de mépris. » (p. 1096)	« **SIMONAQUE** juron et superlatif *En simonaque :* très, beaucoup. » (p. 474)	« **simonac !, simonaque !** (juron) : merde ! (fam.) […] zut alors ! (fam.) » (p. 1587)	aucune entrée

coke	16	aucune entrée	« n.m. => **coca-cola** (abrév.). » (p. 212)	« n. m. Appellation usuelle du Coca-Cola, boisson gazeuse. Marque déposée. » (p. 137)	« (n. masc., n. dép.) : Coca-Cola » (p. 475) Chez Meney (1999 : 475) le mot est marqué comme emprunt direct à l'américain.	« **coca-cola** […] n. m. inv. Boisson gazeuse à base d'extraits de plantes et de fruits (originellement à base de feuilles de coca et de noix de cola). Boire un coca-cola. – Abrév. fam. F/E coca ou Q/C coke. »
les bouleaux	17	« Arbre des sols sableux *(bétulacées)*, des régions froides et tempérées, à petites feuilles, dont le bois est utilisé en ébénisterie et pour la fabrication du papier. »	« ***bouleau*** […] n. m. Arbre dont l'écore est blanche, mince et plutôt lisse. » (p. 127)	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« n. m. […] Arbre des régions froides et tempérées de l'hémisphère Nord, à feuilles ovales finement dentées qui produit des fleurs en chatons, suivies de très petites samares, et dont l'écorce lisse, souvent blanchâtre ou jaunâtre, se détache en minces feuillets. »
la grosse mangeoire	19	« Auge destinée à contenir les aliments de certains animaux domestiques (chevaux, bestiaux, volaille). »	« n. f. Récipient destiné à contenir les aliments de certains animaux domestiques (chevaux, bestiaux, volaille). » (p. 710)	aucune entrée	aucune entrée	« n.f. Auge, récipient contenant la nourriture du bétail, des animaux domestiques, des oiseaux. »
les geais	19	« Oiseau *(passériformes)* au plumage bigarré. »	« n.m. Oiseau passereau de la taille du pigeon, à plumage bigarré. » (p. 534)	aucune entrée	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« n.m. Oiseau de taille moyenne, à bec robuste et à plumage souvent bleuté, qui se nourrit entre autres de glands

						et de graines. […] Dans le contexte canadien, le mot geai désigne généralement le geai bleu et, dans le contexte européen, le geai des chênes. »
marde	20	aucune entrée	« **II.** Interj. S'emploie dans toutes les circonstances familières. » (p. 715)	« n.f. […] **1.** Merde. […] **2**. Injure ! » (p. 321). Chez Dulong (1999 : 321), « marde» est marquée comme « à déconseiller ».	« (n. fém.) [prononc. pop. de « merde »] » (p. 1099)	aucune entrée
J'suis nono	20	« (Canada) FAM. Niais, imbécile. »	« ***nono*** […] ***nonote*** […] adj. et n. Fam. Niaiseux, imbécile. » (p. 786)	« **NONO, NONOTE** n. et adj. Niais, imbécile, stupide qui n'est pas fûté. » (p. 352). Selon Dulong (1999 : 352), le mot est employé partout au Québec.	« **nono** (adj. et n. masc.), **nonote** (fém). [niais, imbécile, pas malin] » (p. 1183)	« **nono, nounoune** […] adj. et n. […] On emploie aussi nonote au féminin. Q/C FAM. » ici : « 1 Adj. Qui est dénué d'intelligence, de jugement. »
j'suis	20	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée
À c't'heure	21	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	On trouve une entrée pour « à cette heure » (le terme est marqué comme « vieilli ») et une autre pour « astheure » qui est déclaré comme appartenant au français familier

						au Québec, et les explications suivantes : « Cet emploi est surtout fréquent dans le discours familier à l'oral. On écrit aussi asteure, astheur ou à c't'heure. L'emploi de astheure, sorti de l'usage en France, est également en usage dans d'autres aires de la francophonie, notamment en Acadie. […] À présent, maintenant; à notre époque, de nos jours. »
un pâté de maisons	23	« ensemble de maisons formant bloc »	« n. m. […] ensemble de maisons formant bloc. » (p. 845)	aucune entrée	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« groupe de maisons délimité par des rues »
niaiseux	25	« RÈGION (Canada) Niais, sot. »	« adj. et n. **I.** Personnes. **1.** Qui est idiot, imbécile, naïf. » 8p. 781)	« n. et adj. **1.** Imbécile, benêt, sot. […] **3.** Qui dit ou fait des choses qui relèvent de la bêtise, de la niaiserie» (p. 349). Selon Dulong (1999 : 349), dans le sens mentionné sous 1., le mot est employé partout au Québec.	« (adj. et n.) : niais (adj. et n., assez rare) ; imbécile (adj. et n.) ; idiot (adj. et n.) […] » (p. 1177)	« Q/C FAM. I Adj. et n. (personnes) 1 Qui est dénué d'intelligence, de jugement. »

un achigan	27	« (Canada) Perche noire »	« n.m. Poisson d'eau douce d'Amérique du Nord, de forme allongée et comestible. » (p. 12)	« n. m. (amér.) **1.** Perche noire de la famille des Microptéridés […] » (p. 6). Selon Dulong (1999 :6), le mot est employé partout au Québec.	« (n. masc.) [poisson d'eau douce de la famille des *Centrarchidae* […] » (p. 28). Chez Dulong (1999 : 28), le mot est marqué comme « de l'algonquien ; *cf.* l'ojibwa « ashigan » (= « qui se débat »)] »	« n. m. Q/C Poisson d'eau douce originaire d'Amérique du Nord, à corps plutôt trapu, souvent verdâtre et marqué de taches sombres, à nageoires dorsales réunies (dont la première est épineuse), qui est connu pour sa combativité et qui fait l'objet d'une pêche sportive très prisée. »
poésson	29	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée
perchaudes	29	« RÉGION. (Anjou ; Canada) Perche commune. »	« n. f. Perche » (p. 859)	« n. f. […] Poisson d'eau douce, perche canadienne. Mot fréquent dans la toponymie du Québec » (p. 381). Chez Dulong, le mot est marqué comme NOLF (normalisé par l'Office de la langue française) et comme utilisé partout au Québec.	« (n. fém.) [n. vulg. d'un poisson d'eau douce de la famille des *Percidae* (perches) ne dépassant pas 500 g] » (p. 1283)	« n. f. Perche nord-américaine, voisine de la perche commune d'Eurasie mais de plus petite taille. »
Mettez-moé	29	aucune entrée	aucune entrée	aucune entrée	« **[moé]** [prononc. pop. de « moi »] » (p. 1138)	aucune entrée

pus	10, 16	aucune entrée	Aucune entrée qui correspond au sens ici.	« adv. […] Dans une phrase négative, ne plus » (p. 421). Chez Dulong (1999 : 421), le mot est marqué comme « à déconseiller ».	« **[pus, pu]** (langue parlée pop. : plus (adv.) » (p. 1388). Chez Dulong (1999 : 1388), le lexème est marqué comme « trait du français parlé pop. ».	Aucune entrée qui correspond au sens ici.
ch'us/ chus	16, 28	aucune entrée	aucune entrée	« **CHU, CHUS** (forme verbale) […] Je suis » (p. 128). Chez Dulong (1999 : 128), le mot est marqué comme « à déconseiller » et comme employé presque partout au Québec.	« **[chus, ch'us, chu]** [prononc. pop. de « je suis »] » (p. 445)	aucune entrée

Tab. 2 : Tableau d'exemples visant à illustrer les résultats potentiels des élèves.

Didactique

« On va se schtroumpfer ! »

Les potentiels didactiques du mot passe-partout *schtroumpf* des bandes dessinées *Les Schtroumpfs* de Peyo en classe de FLE

Corinna Koch

1. Introduction

« On va se schtroumpfer ! » – Qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire ? Un apprenant[1] de français langue étrangère (FLE) pourrait abandonner tout de suite en argumentant que, vu qu'il ne connaît pas le sens du mot *schtroumpfer*, il est incapable de comprendre cette énonciation. Ou il pourrait être encouragé à essayer de résoudre 'l'énigme' et activer toutes ses connaissances et compétences. Il pourrait utiliser sa conscience de la langue et discerner *-er* comme une terminaison de verbe français. Il pourrait prendre en compte le contexte de la phrase afin d'en déduire le sens du mot *schtroumpfer*. En faisant tout cela, l'apprenant ferait preuve des compétences dont un bon lecteur a toujours besoin.

Ceci n'est qu'un seul exemple illustrant la multitude de possibilités d'enrichir la classe de FLE en étudiant les Schtroumpfs et leur façon très particulière de communiquer. Dans les sections 2 et 3 de cet article, l'objectif sera de déceler les bases culturelles et linguistiques des Schtroumpfs ainsi que le fonctionnement de leur parler dans leurs bandes dessinées pour se consacrer ensuite, dans la section 4, aux potentiels didactiques qui en résultent. Cette dernière section sera structurée par les compétences à acquérir en classe de FLE dans les collèges allemands. Il sera mis en évidence que les bandes dessinées des Schtroumpfs se prêtent au développement de toutes ces compétences en utilisant des approches ludiques.

1 Dans cette contribution, le masculin générique implique à tout instant son homologue féminin.

2. Informations de base sur *Les Schtroumpfs*

Les bandes dessinées belges *Les Schtroumpfs*, créées en 1958 par Peyo (de son vrai nom Pierre Culliford ; fils de père anglais et mère wallonne), raconte l'histoire d'un peuple médiéval imaginaire d'une centaine de lutins bleus appelés *Schtroumpfs*, habitant dans un village de champignons aménagés en maisons au milieu d'une vaste forêt. Ils sont menacés par le sorcier Gargamel, accompagné de son chat Azraël. Tous les Schtroumpfs sont « hauts comme trois pommes » (*Cosmoschtroumpf* : 1) et ont 100 ans – sauf le Bébé Schtroumpf, livré au village par une cigogne égarée (*cf. Bébé Schtroumpf*), et le Grand Schtroumpf qui en a 542 (*cf. La flûte à six Schtroumpfs* : 38 ; Dayez 2018 : 5–7, 74 ; Levent 2018). Ils ont leur propre façon de parler, utilisant le mot passe-partout *schtroumpf* à la place de certains mots (*cf.* section 3 du présent article).

Inventés à l'origine comme personnages secondaires dans l'histoire « La flûte à six trous » (publiée plus tard sous forme d'un album intitulé *La flûte à six schtroumpfs* (*cf. La flûte à six Schtroumpfs*)) dans la série de bande dessinée *Johan et Pirlouit*, publiée par Peyo dans le journal *Spirou* des éditions Dupuis, les Schtroumpfs ont rencontré un tel succès que leur créateur leur a consacré leurs propres aventures à partir de 1959. Dès le premier mini-récit, *Les Schtroumpfs noirs*, Yvan Delporte, rédacteur en chef de *Spirou* à cette époque, a travaillé aux Schtroumpfs avec Peyo.

Le style du dessin des Schtroumpfs est simple et efficace et « s'inscrit dans la droite ligne de Hergé, son modèle en matière de narration » (Dayez 2018 : 37). Déjà pendant son enfance, Peyo adorait *Tintin* de Hergé, mais il lisait également des revues comme *Mickey* (*cf.* Dayez 2018 : 10). Franquin, auteur-dessinateur de *Spirou et Fantasio* et de *Gaston Lagaffe*, admire, dès ses débuts, les planches de Peyo : « C'est un don ! […] il sait dessiner clair ! » (Dayez 2018 : 66). L'« École de Marcinelle », Marcinelle étant la ville où se trouvent les éditions Dupuis, privilégiait le style caricatural et humoristique dont *Les Schtroumpfs* font preuve (*cf.* Koch à paraître) et qui permet au lecteur de s'immerger « directement dans l'ambiance de l'histoire » (Dayez 2018 : 38).

Depuis la mort de Peyo en 1992, Thierry Culliford, lui-même scénariste de bande dessinée, dirige l'édition. La série de bande dessinée *Les Schtroumpfs* inclut à ce jour 38 albums traduits en plus de 50 langues et présents dans 90 pays. Environ 35 millions d'exemplaires ont été vendus – sans compter

- les textes dérivés
  - les sous-séries de bandes dessinées comme *L'Univers des Schtroumpfs* et *Les Schtroumpfs et le Village des Filles*,

  - les films et séries télévisées réalisés comme dessins animés ainsi que comme mélanges d'animation et prise de vues réelles (en 3D),
  - les comédies musicales, les chansons, les contes audio, les jeux vidéo, etc.,
- les produits de merchandising (figurines, peluches, tasses, t-shirts, friandises, etc.) et
- les lieux publics (parcs d'attraction, expositions, statues, fresques murales, etc.)

consacrés aux lutins bleus au niveau mondial, qui rapportent des revenus estimés à 40 millions d'euros par an (*cf.* Levent 2018). La fille de Peyo, Véronique Culliford, qui gère les licences de merchandising des Schtroumpfs, leur atteste un « taux de notoriété mondial de 95% » (IMPS 2021). Sur une échelle plus locale, cette popularité est confirmée par les résultats d'une étude basée sur un questionnaire distribué à 932 élèves de l'enseignement secondaire en Rhénanie-du-Nord-Westphalie, dans laquelle environ 98 % des participants ont indiqué qu'ils connaissaient les Schtroumpfs (*cf.* Koch 2017 : 183). Les données révèlent que ce sont surtout les films et les séries télévisées que les jeunes regardent : seulement 23 % des interrogés ont signalé avoir lu des bandes dessinées des Schtroumpfs (*cf.* Koch 2017 : 184).

Même parmi les adultes les Schtroumpfs sont appréciés et ne peuvent donc pas être considérés uniquement comme des « markers of juvenile culture » (Bar-Rafael/Bar-Rafael 2012 : 142). Le 7 mars 2020, par exemple, la ville de Landerneau en Bretagne est entrée dans le Livre Guinness des records en battant le record du monde – détenu auparavant, depuis février 2019, par la ville allemande de Lauchringen en Bade-Wurtemberg – du plus grand rassemblement de Schtroumpfs avec une réunion de 3 549 personnes (principalement des adultes) déguisées en Schtroumpfs (*cf.* entre autres Quioc 2020). Une explication pour cette fascination auprès du public adulte pourrait résider dans les différents niveaux de lecture que suscitent les histoires des Schtroumpfs, qui donnent lieu, régulièrement, à des études féministes, queers, postcoloniales, communistes et/ou néo-marxistes (*cf.* entre autres Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 39*sqq*, 86–87). Le fameux auteur-dessinateur Jacques Tardi leur a dénié toute sorte de message en disant

> Distraire en réveillant les consciences… oui, oui, c'est possible. […] Si je n'avais pas cette envie-là, je dessinerais des Schtroumpfs. Faire passer une petite idée en faisant de la BD, correspond au but que je me suis fixé. (propos recueillis par Véronique Châtel pour *La Liberté/Le Courrier* du 15 janvier 1998)

Pourtant, la simplicité apparente cache diverses strates de complexité et des sujets sérieux (*cf.* Panis 2018 : 14:50–14:54). Un admirateur connu des Schtroumpfs

est l'universitaire et écrivain Umberto Eco qui a décrit leurs histoires comme charmantes (« deliziose »), fabuleuses (« fiabesche »), pleines d'humour (« piene di humour »), avec un œil pour le fantastique et les problèmes actuels (« un occhio al fantastico e un occhio ai problemi dell'attualità »), bien dessinées (« ben disegnate ») et compréhensibles pour tous les âges (« comprensibili per tutte le età ») et presque éducatives (« quasi educative ») (*cf.* Eco 1979 : 265).

De nombreux albums pourraient servir d'exemples pour illustrer cette idée d'un message sérieux plus ou moins dissimulé dans les histoires des Schtroumpfs. En voilà trois :

- Dans *Le Schtroumpfissime*, par exemple, le Grand Schtroumpf part en voyage et plusieurs Schtroumpfs se battent pour être élus commandeur du peuple. Le gagnant se met un costume en or, exige d'être appelé « Schtroumpfissime » (*Schtroumpfissime* : 10), se construit un château et se fait porter dans une chaise à porteurs (*cf. Schtroumpfissime* : 15). Une organisation clandestine de Schtroumpfs essaie de le renverser (*cf. Schtroumpfissime* : 18–19). « [L]es promesses électorales non tenues, le culte de la personnalité, l'opportunisme, le goût immodéré des honneurs » (Dayez 2018 : 98) ne sont que quelques-uns des sujets traités dans ce contexte.
- Dans *La Schtroumpfette*, Gargamel crée un Schtroumpf féminin pour semer la discorde entre les Schtroumpfs et, en effet, la Schtroumpfette déstabilise le village. L'album déborde d'exemples de stéréotypes sur le sexe féminin (*cf.* entre autres Götz 2019), condensés par exemple dans la recette magique que Gargamel utilise :

  > Un brin de coquetterie … Une solide couche de parti pris … Trois larmes de crocodile … Une cervelle de linotte … De la poudre de langue de vipère … Un doigt de tissu de mensonge, cousu de fil blanc, bien sûr […]. (*Schtroumpfette* : 4)

  Après la publication de *La Schtroumpfette*, les critiques étaient sévères et même sa femme en voulait à Peyo. Celui-ci était étonné face à ces réactions :

  > Honnêtement, je ne crois pas être misogyne, bien au contraire. *La Schtroumpfette* est une caricature sans méchanceté de la nature féminine, avec ses qualités et ses défauts. (Peyo dans Dayez 2018 : 110)

  Peyo a fait des caricatures similaires sur le sexe masculin, par exemple avec Pirlouit (*cf.* Dayez 2018 : 111). Une version plus récente de la thématique du Schtroumpfissime combinée à celle de la Schtroumpfette se trouve dans *La Grande Schtroumpfette.*
- Dans *Schtroumpf vert et vert Schtroumpf*, dérivé du proverbe « C'est chou vert et vert chou », le village schtroumpf est divisé en deux à cause d'une

querelle sur la question de savoir s'il faut dire « tire-bouschtroumpf » ou « schtroumpf-bouchon » (*Schtroumpf vert* : 3). Pour rétablir la paix, le Grand Schtroumpf se transforme en Gargamel pour que les Schtroumpfs s'allient contre un ennemi commun. C'est une allusion à « la devise belge 'l'union fait la force' » (Dayez 2018 : 142), car l'histoire fait référence aux problèmes communautaires en Belgique. Vu que ceux-ci n'étaient pas résolus au moment de la publication (et ne le sont toujours pas), *Schtroumpf vert et vert Schtroumpf* est une des rares histoires des Schtroumpfs qui ne se termine pas bien : le Grand Schtroumpf interdit l'usage de mots composés, mais la zizanie reprend aussitôt (*cf. Schtroumpf vert* : 30).

3. Le fonctionnement du parler schtroumpf

3.1 L'origine du mot *schtroumpf* et le statut du parler schtroumpf

Quand Peyo était en train d'écrire la neuvième aventure de *Johan et Pirlouit*, qui porte le titre « La flûte à six trous » et dans laquelle les Schtroumpfs apparaissent pour la première fois, il s'est posé une série de questions :

> qui aurait bien pu fabriquer cette flûte enchantée ? [...] pourquoi ne serait-ce pas un farfadet, un de ces petits êtres dont on sait qu'ils vivent la nuit, mais que l'on voit très rarement ? [...] Pourquoi ne pas utiliser ce mot qui nous a tant amusés l'été dernier, Franquin et moi ? Pourquoi ne pas les appeler Schtroumpfs ? (Peyo dans Dayez 2018 : 64).

La rencontre avec son ami Franquin, à laquelle Peyo fait allusion, s'était produite en 1957. Au cours d'un repas, Peyo, n'arrivant pas à trouver le mot *salière*, avait dit à la place : « Passe-moi le ... schtroumpf ! ». Franquin lui avait répondu : « Tiens, voilà le schtroumpf ! » et Peyo à son tour : « Merci de me l'avoir schtroumpfé, quand j'en aurai plus besoin, je te le reschtroumpferai ! » (Dayez 2018 : 60). Cette invention leur avait tellement plu qu'ils avaient passé tout le dîner à parler 'schtroumpf' (*cf.* entre autres Levent 2018 ; Buté 2018 : 4). Le mot *schtroumpf*, commençant par *schtr* [ʃtʁ] et finissant par *mpf* [mpf], sonne inhabituel à l'oreille d'un locuteur natif du français[2], un effet qui plaisait particulièrement à Peyo (*cf.* Pustka 2019 : 61). Ce jeu linguistique spontané autour du néologisme *schtroumpf* est à l'origine du parler des Schtroumpfs.

Il est difficile de décider si le seul usage du mot *schtroumpf* donne le droit de parler d'une langue à part entière (*cf.* Buté 2018 : 56), d'une pseudo-langue (*cf.* Bar-Rafael/Bar-Rafael 2012 : 146 ; Lecigne 1983 : 31), d'une langue artificielle (*cf.*

---

2 Par contre, à l'oral, les Français utilisent [ʃtʁ], par exemple dans leur façon de prononcer *j(e) trouve* [ʃtʁuv] (*cf.* Pustka 2019 : 62).

Gheude 2008 ; Bar-Rafael/Bar-Rafael 2012 : 155) ou d'un pidgin (*cf.* Eco 1979 : 270) – même si Peyo et Delporte (*Schtroumpf sans effort* : 7) parlent du « langage schtroumpf » (*cf. Cosmoschtroumpf* : 1) ou de la « langue schtroumpf » et lui pronostiquent – en plaisantant (!) – une carrière réussie :

> Après le Volapük, l'Udo et l'Esperanto, le Schtroumpf constitue le jalon ultime posé sur le chemin montant du véritable langage international, dernière barrière formant un obstacle entre les peuples (*Schtroumpf sans effort* : 1).

La meilleure façon de caractériser cette façon de parler est certainement de dire qu'il s'agit d'« un *parasite* linguistique, une langue dépendante de la structure d'une autre langue (en l'occurrence le français) » qui est « l'*hôte* de ce parasite » (Buté 2018 : 39–40, en italique dans l'original ; *cf.* également Eco 2016 : 342). Ce parasite utilise la majorité du lexique ainsi que l'intégralité de la grammaire et de la syntaxe de la langue hôte, qui peut être n'importe quelle langue existante (voir les traductions des albums des Schtroumpfs), et y ajoute le mot passe-partout *schtroumpf* (*cf.* Eco 1979 : 269) qui, en tant que signifiant, peut correspondre à un nombre potentiellement illimité de signifiés, ce qui crée une abondance d'homonymes (*cf.* Buté 2018 : 54).

3.2 L'emploi du mot passe-partout *schtroumpf*

L'utilisation du mot *schtroumpf* est néanmoins loin d'être aléatoire. Tout d'abord, *Schtroumpf* est le nom propre de leur espèce. Tous les Schtroumpfs s'appellent *Schtroumpf*, sauf la Schtroumpfette, la seule femme parmi eux. Aux Schtroumpfs qui jouent un rôle plus particulier dans les histoires, un adjectif est adjoint qui les qualifie selon leur personnalité (p. ex. *Schtroumpf Coquet*), une activité récurrente qu'ils exercent ou leur métier (*Schtroumpf Bricoleur*), une singularité extérieure (p. ex. *Schtroumpf à lunettes*, un indice pour son intelligence) ou leur fonction dans le peuple (p. ex. *Grand Schtroumpf*) (*cf.* Gheude 2008 ; Buté 2018 : 17, 52).

De plus, les Schtroumpfs emploient leur nom propre comme nom commun (*cf.* Buté 2018 : 39), substituant un mot ou une partie d'un mot de la langue hôte. *Schtroumpf* peut servir

- de substantif (p. ex. « Il n'y a pas de schtroumpf pour que ce soit moi plutôt que toi ! » (*Schtroumpfette* : 7)),
- d'adjectif qualificatif qui s'accorde au pluriel par un <s>, mais pas au féminin (p. ex. « chirurgie esthétischtroumpf » (*Schtroumpfette* : 20), « schtroumpfonstances atténuschtroumpfs » (*Schtroumpfette* : 39)),

- de verbe, sous la forme de *schtroumpfer*, qui se conjugue comme les verbes réguliers en *-er* (p. ex. « On a schtroumpfé son nouveau chapeau » (*Schtroumpfette* : 1)), ou
- d'adverbe, *schtroumpfement*, signifiant 'beaucoup', 'tout-à-fait' ou 'vraiment'.

De plus, *schtroumpf* peut être utilisé comme morphème et se combiner avec d'autres, par exemple dans « estéthischtroumpf », « s'enschtroumpfer », « pneumoschtroumpf », « reschtroumpfer », « atténuschtroumpfs » ou « tire-bouchschtroumpf » (*Schtroumpfette* : 20, 30, 34, 35, 39 ; *Schtroumpf vert* : 3), respectant les règles morphologiques de la langue hôte mais pas toujours tout à fait « la division entre radical et affixe » (Gheude 2008). En revanche, *schtroumpf* ne remplacera jamais une préposition, une conjonction, un article, un pronom ou un adjectif démonstratif, possessif, numéral, interrogatif, relatif ou indéfini (*cf.* Gheude 2008 ; Lagman 2014 : 99).

Une analyse exemplaire de l'album *La Schtroumpfette* révèle la distribution suivante par rapport aux types de mots remplacés ou modifiés partiellement par *schtroumpf* : 27 substantifs, 148 verbes, neuf adjectifs et un adverbe. En même temps, ceci implique 185 mots schtroumpfs sur 40 pages, c'est-à-dire entre 4 et 5 par planche. Malgré ces substitutions, les énonciations restent la plupart du temps intelligibles car, dans une seule phrase, il y a rarement plus de deux mots schtroumpfs et dans des mots longs ce n'est qu'une partie du mot qui est modifiée. Suivant la règle de l'ellipse selon Roland Barthes (1970 : 220), l'usage du mot passe-partout ne se réalise qu'« à la limite de ce qui peut affecter l'intelligibilité », même si « la langue schtroumpf ne supprime pas [d']éléments, mais se contente de les masquer » (Buté 2018 : 29).

Il est néanmoins impossible de dresser une liste de mots qui seraient systématiquement commutés par *schtroumpf* (*cf.* Buté 2018 : 29). Un même mot peut être utilisé en français une fois et substitué par *schtroumpf* une autre fois, par exemple « il faut toujours *faire* ce que schtroumpfe le Grand Schtroumpf » (*Schtroumpfette* : 7, mise en italique : C. K.) par rapport à « il faut toujours *schtroumpfer* ce que schtroumpfe le Grand Schtroumpfe » (*Schtroumpfette* : 11 ; mise en italique : C. K.). Sa position dans la phrase ainsi que sa terminaison, indiquant sa catégorie grammaticale, aident à déduire du contexte la signification du mot passe-partout. En ce qui concerne les types de mots et leur fréquence d'utilisation, l'emploi du mot *schtroumpf* excède donc celui d'autres mots passe-partout de la langue française, employés également par endroits pour désigner les Schtroumpfs, par exemple quand un citoyen stupéfait les voit pour la première fois et s'écrie : « Là ! De … dehors ! Il y a des … des choses … des machins … » (*La flûte à six Schtroumpfs* : 49). De plus, contrairement à

chose et *machin*, *schtroumpf* ne se limite pas non plus à des contextes familiers (*cf.* Koch/Oesterreicher 1990 : 112), même s'ils sont les plus récurrents dans les histoires. Un exemple pour un contexte formel est le verdict du tribunal fait à la Schtroumpfette (accusée d'avoir volontairement détruit le barrage, ce qui a provoqué l'inondation du village), qui est truffé de 'schtroumpficismes' :

> En mon schtroumpf et conscience, et devant les Schtroumpfs, la schtroumpf des jurés est : l'accusée schtroumpfant des tas de schtroumpfonstances atténuschtroumpfs, est schtroumpfée non coupable ! (*Schtroumpfette* : 39).

3.3 Le rôle du lecteur et de la bande dessinée pour comprendre le parler schtroumpf

Pour comprendre les Schtroumpfs, le lecteur doit assumer le rôle d'« observateur vigilant (et [de] lecteur participant au sens) » (Buté 2018 : 130 ; rajout : C. K.). Dans l'esprit de l'esthétique de la réception, le texte exige du lecteur une coopération active et interprétative (*cf.* Eco 2016 : 342), un dialogue s'établit entre texte et lecteur (*cf.* Buté 2018 : 116). Le texte offre des indices ainsi que des 'contraintes' et demande au lecteur de trouver la – ou plutôt *une* – solution appropriée. C'est alors le contexte du mot *schtroumpf* qui, déterminant son sens, est à (re-)constituer par le lecteur (*cf.* Eco 2016 : 341 ; Bar-Rafael/Bar-Rafael 2012 : 156 ; Buté 2018 : 130–132).

La bande dessinée est prédestinée à l'emploi d'une telle façon de parler étant donné que les dessins fournissent la situation des énonciations : en découvrant une bande dessinée, on perçoit d'abord globalement l'image, que l'on se représente mentalement. Ceci éveille des attentes qui influencent la lecture du texte verbal qui suit. C'est-à-dire que la « liste des commutations possibles [du mot *schtroumpf*] s'est déjà restreinte avant la lecture [du texte verbal] » (Buté 2018 : 27 ; rajouts : C. K.). Souvent, le lecteur revient plus tard aux images pour plus de détails. On parle d'une « lecture non-linéaire ou en zigzag » (Vignaud 1996 : 35 ; *cf.* Koch 2013 : 35). La redondance régulière entre les deux systèmes, images et mots, est avantageuse pour déchiffrer les messages schtroumpfs (*cf.* Buté 2018 : 32). Quand le Grand Schtroumpf dit, par exemple, « Le levier ! Il est schtroumpfé ! » (*Schtroumpfette* : 34) et on voit le levier cassé dans la vignette ainsi que la tête soucieuse du Grand Schtroumpf (*cf.* fig. 1), on comprend la situation même si on ne sait pas ce qu'est le levier d'un barrage (à savoir la tige de commande qui ouvre le barrage). Ceci n'empêche pas des situations dans lesquelles les attentes des lecteurs sont volontairement déçues pour créer un effet d'ambiguïté (*cf.* Buté 2018 : 28), par exemple dans l'excuse d'un Schtroumpf

qui ne veut pas aller à un pique-nique avec la Schtroumpfette : « Et moi, je dois schtroumpfer du schtroumpf » (*Schtroumpfette* : 14).



Fig. 1 : « Le levier ! Il est schtroumpfé ! » (*Schtroumpfette* : 34).

À part les images, Peyo a souligné lui-même que le contexte verbal est d'une importance primordiale pour comprendre les Schtroumpfs : « si je dis : 'J'ai attrapé un Schtroumpf !', ça reste obscur. Alors que si je dis : 'Il ne fait pas chaud ce matin, j'ai bien peur d'avoir attrapé un schtroumpf !', ça devient clair » (Peyo dans Dayez 2018 : 69). Par ailleurs, il y a des collocations récurrentes auxquelles on s'attend dans un contexte précis, qui donnent donc des indices pour déduire le sens du mot passe-partout. Si on connaît l'expression que le mot *schtroumpf* vient parasiter, il est (plus) facile de reconstituer l'original français (*cf.* Buté 2018 : 91). C'est grâce à des conversations déjà menées et des textes déjà lus que l'on reconnaît des scripts culturels et des expressions préétablies et que l'on détecte de l'intertextualité (*cf.* Eco 1979 : 268–270 ; Eco 2016 : 342 ; Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 24). Ceci vaut en particulier pour des expressions toutes faites comme « Ne vous schtroumpfez pas aux apparences ... », des proverbes tels que « Qui schtroumpfe bien, châtie bien ! » (*Schtroumpfette* : 38) ou des références littéraires comme « Tout schroumpfeur vit aux dépens de celui qui le schtroumpfe » (*Schtroumpfissime* : 7), évoquant un vers de la fable de La Fontaine « Le Corbeau et le Renard » ou même « Comment schtroumpfer jusque-là ? That is the schtroumpf » (*Cosmoschtroumpf* : 2) se référant à *Hamlet* de Shakespeare.[3] Dans ces cas-là, la bonne compréhension est « à rechercher en dehors de la

3 En original : « Ne vous fiez pas aux apparences », « Qui aime bien, châtie bien », « Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute », « [To be, or not to be,] that is the question ».

bande dessinée schtroumpf » (Buté 2018 : 71). Sans doute, les énoncés des Schtroumpfs sont des exemples extrêmes, mais « [i]n verità la nostra lingua umana puffa sempre » (Eco 1979 : 269) ('En vérité notre langue humaine est toujours schtroumpf'). Un texte ne peut être compris que quand il est lu dans son contexte et à condition que l'auteur et le lecteur partagent une certaine base de connaissances (*cf.* Eco 1979 : 268) – un défi à ne pas sous-estimer pour les apprenants d'une langue étrangère (*cf.* section 4).

3.4 Les fonctions du parler schtroumpf

En accord avec l'objectif principal de la série de bande dessinée, qui est de divertir, la façon de parler des Schtroumpfs est avant tout censée être amusante. Selon Umberto Eco (1972 : 140), les transformations ludiques de la langue hôte, le français, créent, par ailleurs, un effet quasi poétique d'étrangeté parce qu'elles 'désautomatisent' la perception habituelle, ce qui produit un décalage et « nous pousse à regarder autrement la chose représentée et en même temps, tout naturellement, les moyens de représentation et le code auxquels ils se réfèrent ». Selon Nicolas Buté, ces jeux de mot avec *schtroumpf* renouvèlent « les formes les plus figées de la langue » (Buté 2018 : 122), comme dans « Schtroumpfez les amarres ! » et « Schtroumpfez ferme ! » (*Schtroumpfette* : 26) quand les Schtroumpfs se trouvent dans une barque à rames.

Dans d'autres cas, le jeu sur l'ambiguïté est recherché, comme dans le cas de l'excuse déjà citée du Schtroumpf qui a du 'schtroumpf à schtroumpfer'. Ni la Schtroumpfette à laquelle cette échappatoire s'adresse, ni le lecteur, ni le Schtroumpf lui-même ne sait ce que ceci signifie. Elle voile volontairement l'« absence de raison valable sous un simulacre d'alibi » (Buté 2018 : 126).

Schtroumpf permet aussi de masquer des propos jugés inappropriés. Pour dissimuler des mots grossiers dans un texte destiné à un jeune public, le mot passe-partout sert d'euphémisme (*cf.* Buté 2018 : 41), par exemple dans « Espèce de schtroumpf ! » ou « Schtroumpf toi-même ! » (*Schtroumpfette* : 30).

Par endroits, les énoncés en schtroumpf servent à créer du suspense ce qui invite le lecteur à lire plus attentivement afin de résoudre l'énigme. Lors des retrouvailles des Schtroumpfs et de Johan et Pirlouit dans *Le Pays Maudit*, un Schtroumpf vient demander de l'aide aux deux amis parce que le Grand Schtroumpf a été fait prisonnier par le sire Monulf, maître d'un dragon. Ce n'est qu'à la rencontre avec le dragon lui-même (*cf. Le Pays Maudit* : 30), voire même un peu plus tard (*cf. Le Pays Maudit* : 39), que Pirlouit trouve la signification de l'énoncé « schtroumpf qui schtroumpfe du schtroumpf » ('un dragon qui crache du feu') que le Schtroumpf leur avait présenté au début (*cf. Le Pays Maudit* : 10). L'incompréhension manifestée par Johan et Pirlouit et partagée par les lecteurs

suscite leur double irritation tout le long de l'histoire (*cf.* Buté 2018 : 119–120). Le lecteur découvre les hypothèses des personnages (p. ex. « Un fléau qui tombe du ciel ? » ; « Un loup qui sort du bois ! » ; « Un éléphant qui joue du cor, alors ? » ; « Ou un ogre qui bois du sang ? » (*Le Pays Maudit* : 16)) et en formule peut-être lui-même.

À côté des fonctions et effets du parler schtroumpf sur la relation entre auteur et lecteur, il y en a d'autres qui concernent la place qu'occupent les Schtroumpfs dans leur monde. Leur façon de parler constitue l'« une des caractéristiques définitoires de l'identité schtroumpf » (Buté 2018 : 41). Elle est « le principal vecteur de la défamiliarisation schtroumpfe [sic] », faisant des Schtroumpfs « *essentiellement* le produit de leur langage » (Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 10 ; en italique dans l'original). En plus de leur couleur bleue, choisie par exclusion (le vert ne se serait pas assez distingué de la forêt, le rose aurait été trop près de la couleur chair de la peau humaine etc. (*cf.* Dayez 2018 : 64–65)), « leur propre idiome » est une « manière supplémentaire de souligner » (Dayez 2018 : 65) leur différence par rapport aux humains. On pourrait l'appeler un 'sociolecte', « c'est-à-dire la façon de parler propre à une société, une communauté particulière » (Buté 2018 : 40). Il y a des critiques qui considèrent les Schtroumpfs comme « l'espèce la plus ethno-centrée au monde » (Devillers 2018) parce qu'il imprime leur nom propre sur les objets dans leur environnement (*cf.* Buté 2018 : 98). Ils ont même leur propre hymne national qu'ils chantent dès leur première apparition dans « La flûte à six trous » :

> C'est le schtroumpf-schtroumpf-schtroumpf // qui fait schtroumpf-schtroumpf-schtroumpf… Un p'tit schtroumpf … Deux p'tits schtroumpfs […] (*La flûte à six Schtroumpfs* : 41).

Dans les histoires, seuls les Schtroumpfs se comprennent entre eux, ce qui confère à leur manière de parler le statut de 'langue' secrète, compréhensible uniquement aux membres du clan. La Schtroumpfette, créée par Gargamel et qui n'est, par conséquent, pas un Schtroumpf à part entière, est une exception : elle comprend le schtroumpf, mais se distingue toutefois des autres, puisqu'elle ne l'utilise pas quand elle parle. Quand Gargamel se métamorphose lui-même physiquement en Schtroumpf dans *Le Faux Schroumpf*, par contre, il ne parle ni comprend le schtroumpf. Quand quelqu'un lui adresse la parole, il ne répond que par « Heu… » (p. ex. *Faux Schroumpf* : 6), ce qui le rend suspect aux yeux des Schtroumpfs.

Les humains, quant à eux, éprouvent, dès la première apparence des Schtroumpfs dans « La flûte à six trous », des problèmes de communication évidents. Lorsque Maître Homnibus, un enchanteur, mentionne le nom des

Schtroumpfs pour la première fois, Pirlouit croit même qu'il a juste éternué (*cf. La flûte à six Schtroumpfs* : 34). En contact direct avec les Schtroumpfs, Pirlouit demande à Johan : « Tu comprends quelque chose à tout ce charabia, toi ? » (*La flûte à six Schtroumpfs* : 37). Seul le Grand Schtroumpf est capable de parler la langue des humains – même si tous les Schtroumpfs semblent la comprendre –, de sorte qu'il sert d'interprète à Johan et Pirlouit (*cf.* p. ex. *La flûte à six Schtroumpfs* : 38–39, 51). Cependant, quand le Grand Schtroumpf s'énerve, parce que Pirlouit lui donne des conseils qu'il n'a pas demandés sur la manière d'abattre un arbre, il jure en schtroumpf (*cf. La flûte à six Schtroumpfs* : 40). À un moment, Pirlouit croit avoir compris l'usage du mot schtroumpf, mais quand il dit « Je voudrais bien schtroumpfer », le Schtroumpf auquel il s'est adressé lui apporte une hache au lieu de quelque chose à manger. Après un court échange, le Schtroumpf s'aperçoit du malentendu avec Pirlouit : « Aââââh ! ... Schtroumpfer !! [...] Vous aviez dit : schtroumpfer ! [...] vous vouliez dire : schtroumpfer ! » (*La flûte à six Schtroumpfs* : 44), puis il lui explique (*cf.* fig. 2) :

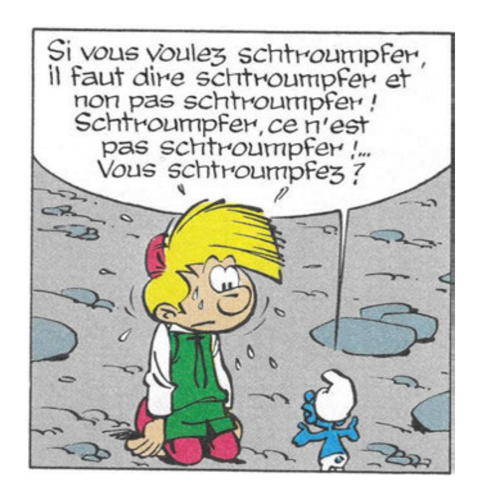


Fig. 2 : « Si vous voulez schtroumpfer, il faut dire schtroumpfer et non pas schtroumpfer ! [...] » (*La flûte à six Schtroumpfs* : 44).

Avec la meilleure volonté, ni Pirlouit ni le lecteur ne peuvent saisir ce « formidable dialogue de sourds, avec des répliques comme frappées du sceau du nonsens » (Dayez 2018 : 69).

Une situation similaire se retrouve dans *La Rentrée des Schtroumpfs*, lorsque la Schtroumpfette, se rendant compte de l'illettrisme des Schtroumpfs, veut y remédier en créant une école et en leur apprenant à lire et écrire. Bien entendu,

la première leçon tourne auteur du mot *schtroumpf*. À la question « Qu'est-ce qu'un schtroumpf ? », un Schtroumpf répond « c'est un petit animal de la forêt », tandis qu'un autre s'écrie « Ah non ! Un schtroumpf c'est un outil de jardinier » (*La rentrée des Schtroumpfs* : 27). Le Schtroumpf paresseux, qui se réveille d'une sieste, répond d'une manière tautologique : « Ben, un schtroumpf, c'est un schtroumpf ! » (*La rentrée des Schtroumpfs* : 28) – la seule réponse que la Schtroumpfette accepte : « Très bien, Schtroumpf Paresseux, un schtroumpf, c'est un schtroumpf ! » (*La rentrée des Schtroumpfs* : 28). Même si le lecteur est capable de suivre ce que les Schtroumpfs disent, il demeure donc une ambigüité cultivée sur les règles d'emploi du mot *schtroumpf*.

Une mise en abyme du parler schtroumpf se trouve dans *Le Cosmoschtroumpf* – un travail sur commande de la Biscuiterie nantaise (BN), qui fait suite à d'autres exemples d'emploi publicitaire des Schtroumpfs, par exemple par Coca-Cola et Kellogg's (*cf.* Dayez 2018 : 114–115, 126, 186–187). Dans cet album, le Cosmoschtroumpf construit une fusée qui, pour finir, ne décolle pas (*cf. Cosmoschtroumpf* : 9–10). Le Grand Schtroumpf, craignant que le Cosmoschtroumpf ne devienne « neurasthéschtroumpf » (*Cosmoschtroumpf* : 11), lui donne un somnifère et transforme tous les Schtroumpfs et lui-même en Schlips, un peuple extraterrestre qu'il invente (*cf. Cosmoschtroumpf* : 22). Quand le Cosmoschtroumpf se réveille, il se croit sur une autre planète où l'on parle schlips, une façon de parler qui fonctionne selon la même logique que le schtroumpf : « Qu'est-ce que tu viens schlipser ici ? […] Eh bien, tu schlipseras tout ça au Magnat Schlips ! Allez ! Schlipse devant ! » (*Cosmoschtroumpf* : 25). En revanche, les Schtroumpfs transformés en Schlips ne parlent schlips que quand le Cosmoschtroumpf les écoute, sinon ils repassent immédiatement au schtroumpf (*cf. Cosmoschtroumpf* : 26). Le Cosmoschtroumpf comprend sans problème le schlips et ne se pose pas de questions pourquoi les Schlips le comprennent aussi. Le fait que le parler schlips suive les mêmes règles que le parler schtroumpf suggère qu'il existe un nombre illimité de parlers sur le modèle schtroumpf, une constatation que la publicité exploite déjà parfois, lorsque par exemple « les restaurants *Flunch* vous invitent, dans leurs slogans, à venir *fluncher* dans leurs restaurants » (Buté 2018 : 95).

3.5 Le parler schtroumpf dans différentes langues

Un dernier aspect à aborder – avant de passer aux potentiels didactiques du parler des Schtroumpfs – sont les traductions en d'autres langues. Comme exposé auparavant, la langue hôte peut être n'importe quelle langue. De ce fait, on pourrait s'attendre à ce que les traductions restent assez près de l'original, à l'exception des modifications nécessaires de chaque traduction

afin de produire un texte idiomatique dans la langue cible. Néanmoins, en prenant *La Schtroumpfette* comme exemple, force est de constater que deux professionnels expérimentés, à savoir la traductrice de l'original en langue française vers l'allemand, Delia Wüllner-Schulz (*Schlumpfine*), et, à un moindre degré, Joe Johnson, le traducteur vers l'anglais (*Smurfette*[4]), ont décidé à plusieurs endroits de s'éloigner de l'usage du mot *schtroumpf* dans l'original. Quand le Grand Schtroumpf dit au Schtroumpf coquet « On a schtroumpfé son nouveau chapeau » (*Schtroumpfette* : 1), la version allemande est « Oh, wie ich sehe, hast du einen neuen Hut … » (*Schlumpfine* : 1), bien que « Oh, wie ich sehe, hast du deinen neuen Hut (auf-)geschlumpft » ne soit que l'une parmi plusieurs solutions idiomatiques possibles pour garder l'emploi du mot passe-partout. Dans d'autres vignettes, la version allemande inclut une expression avec *schtroumpf* alors qu'il n'y en a pas en français : « Wenn ich dich brauche, schlumpfe ich dich » (*Schlumpfine* : 2) ; « Si j'ai besoin de toi, je t'appellerai » (*Schtroumpfette* : 2). La même chose vaut pour l'anglais : « tu n'as pas l'idée d'un bon tour à lui schtroumpfer […] ? » (*Schtroumpfette* : 16) ; « you don't have any idea for a good trick to play on her […] ? » (*Smurfette* : 16) ; et : « There are only these lanterns left ! » (*Smurfette* : 23) ; « Il ne reste plus qu'à schtroumpfer ces lampions-ci ! » (*Schtroumpfette* : 23). La version allemande contient ainsi plus de mots passe-partout (196) que l'original français (185) et que la traduction anglaise (183). Ceci montre la liberté des traducteurs et illustre la flexibilité de l'usage du mot *schtroumpf* si on respecte les règles de la langue hôte. Un petit lapsus pourrait cependant être reproché à la traductrice allemande, car elle fait dire à la Schtroumpfette « Man schlumpft doch kein Loch, ohne zu wissen, warum ! » (*Schlumpfine* : 11) bien que celle-ci, comme on l'a vu avant, ne parle pas schtroumpf.

4. Les potentiels didactiques du mot passe-partout *schtroumpf* …

Les Schtroumpfs figurent déjà depuis une quarantaine d'années dans les propositions didactiques du FLE en Allemagne. Les auteurs les considèrent motivants étant donné leur popularité, leurs images colorées, leurs dialogues mis en situation, leur humour et leurs ellipses créées par le mot passe-partout qui invitent les lecteurs à les décrypter (*cf.* p. ex. Mertens 1998 : 52 ; Sistig 2005 : s. p. ; Sobel 2012 : 164) – ceci valant même pour les apprenants adultes (*cf.* Georgen 1979 : 163 ; Hochstein-Peschen 1979 : 153). Néanmoins, certaines

4 En allemand, les Schtroumpfs s'appellent *die Schlümpfe* (*Schlumpf* au singulier) pour éviter l'homophonie avec le mot allemand *Strümpfe* ('chaussettes'). En anglais, ce sont *the Smurfs*, en italien *i Puffi* et en espagnol *los Pitufos* (*cf.* Pustka 2019 : 62).

affirmations faites dans ces publications sont intenables et/ou dévalorisent les amples potentiels des bandes dessinées schtroumpfs. De plus, les atouts didactiques de leur parler n'ont jamais été dégagés de façon systématique en accord avec toutes les compétences qui sont à développer en classe de FLE en Allemagne pendant les premières années d'apprentissage au *Gymnasium* (10–15 ans), équivalent approximatif du collège en France (*cf.* à titre d'exemple le programme scolaire pour la *Sekundarstufe I* de la Rhénanie-du-Nord-Westphalie, Ministerium 2019). Proposer un tel aperçu sur la base des propos des sections 2 et 3 est ainsi l'objectif de cette section. Ce faisant, il sera également question de discuter, de manière intégrative (*cf.* 4.2), la valeur de deux supports didactiques axés entièrement sur les Schtroumpfs (*cf.* Chiflet 2002 ; *Schtroumpf sans effort*).

Les propositions suivantes viseront des apprenants du FLE vers la fin de la *Sekundarstufe I* travaillant sur des extraits des albums des Schtroumpfs. Même si, à l'âge de 15 ans, les Schtroumpfs ne feront probablement plus partie de leur lecture individuelle, la grande majorité des élèves les connaîtront (*cf.* Koch 2017 : 184), ce qui, dans le meilleur des cas, les motivera à découvrir cet élément coloré de la culture franco-belge. De plus, les sujets plutôt sérieux des albums en question leur montreront que cette série ne s'adresse pas seulement aux enfants. Pour des apprenants de classes plus ou moins avancées que le groupe cible choisi ici, le nombre d'extraits, les compétences à développer ainsi que la complexité des tâches pourraient être réduits ou élargis – jusqu'à la lecture intégrale d'un album, peut-être même choisi par les élèves.

4.1 … afin de développer la compétence interculturelle, textuelle et médiatique

Les Schtroumpfs comptent sans doute parmi les œuvres les plus connues du neuvième art franco-belge et sont appréciés dans le monde entier (*cf.* section 2). De ce fait, il s'avère légitime de traiter les Schtroumpfs et leur parler en classe de FLE ne serait-ce qu'en tant qu'artefacts de la culture cible pour acquérir des connaissances socioculturelles d'orientation (*cf.* Ministerium 2019 : 29). Vers la fin d'une séquence consacrée aux Schtroumpfs, les élèves pourraient même essayer d'expliquer pourquoi, selon eux, les Schtroumpfs rencontrent un tel succès. Bien entendu, des voix critiques sont également bienvenues dans un tel échange d'idées (*cf.* Ministerium 2019 : 30).

Pour commencer le traitement des Schtroumpfs en classe, il est recommandé de partir des expériences préalables que les élèves ont faites avec les Schtroumpfs (bandes dessinées, films, séries télévisées, figurines, parcs d'attraction, publicités, etc.) (*cf.* entre autres Koczy 2010 : 41). Ensuite, il pourrait être intéressant pour les élèves d'apprendre dans quel contexte Peyo a inventé le mot

schtroumpf (*cf.* 3.1). Outre l'une des diverses sources extérieures (électroniques et imprimées) qui racontent l'histoire du repas avec Franquin, on pourrait aussi recourir aux bandes dessinées schtroumpfs, surtout aux albums plus récents, publiés sous la direction du fils de Peyo, Thierry Culliford. Dans *Les Schtroumpfs et le livre qui dit tout*, deux Schtroumpfs consultent le livre qui dit tout afin de connaître l'origine du mot *schtroumpf.* Un Schtroumpf lit à haute voix : « … alors, comme il voulait du schtroumpf mais qu'il ne se souvenait plus du mot, il a dit : 'Passe-moi le … le schtroumpf !'. » Un autre Schtroumpf commente : « C'est donc ça, l'origine du mot ! » (*Le livre qui dit tout* : 6). Pour appliquer leurs nouvelles connaissances, les apprenants pourraient ensuite identifier les références faites à cet incident dans *Le Schtroumpf Financier* : deux Schtroumpfs sont à table lorsqu'un des deux demande à l'autre « Passe-moi le … Heu … le … » (*Schtroumpf Financier* : 20) puis ils sont interrompus par un troisième Schtroumpf. De même, dans *Les Schtroumpfs et l'arbre d'or* un Schtroumpf dit : « Passe-moi la salière ». Un autre demande : « La quoi ? ». Le premier Schtroumpf 'précise' : « Le schtroumpf ! Passe-moi le schtroumpf !! » (*L'arbre d'or* : 10).

À un niveau plus abstrait, on pourrait lire les Schtroumpfs et discuter en classe de leur fonction de révélateur des défis et problèmes des êtres humains. Antonio Dominguez Leiva et Sébastien Hubier leur attestent même une valeur heuristique et les déclarent

> héritiers de la vaste famille du 'petit peuple' que l'on trouve partout dans le folklore et la mythologie, offrant invariablement aux yeux de ceux qui les découvrent, des microcosmes, des modèles réduits de leur propre univers qu'ils imitent à la perfection (Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 13).

Une de leurs 'fonctions principales' pourraient ainsi être de « proposer aux jeunes lecteurs des solutions imaginaires à des conflits réels » (Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 87) ou de les inviter à trouver des façons pragmatiques de résoudre les problèmes abordés. À part les albums déjà proposés à la fin de la section 2 et la discussion autour des fonctions d'une langue secrète ou du sociolecte d'un groupe (*cf.* 3.4), l'album *Le Schtroumpf Financier* tend également le miroir aux humains : pendant un voyage, un Schtroumpf fait la connaissance de l'usage de l'argent chez les humains. Il introduit de la monnaie au village schtroumpf, devenant ainsi le Schtroumpf Financier (*cf. Schtroumpf Financier* : 16), et les problèmes commencent : quelques-uns s'enrichissent, d'autres s'appauvrissent, une pièce perdue les met en danger parce que Gargamel risque de trouver leur village, un péage est instauré sur un pont etc. Même si le Grand Schtroumpf arrive à faire tomber Gargamel dans son propre piège, les problèmes financiers des Schtroumpfs empirent à tel point qu'ils quittent le village, laissant

derrière eux le Schtroumpf Financier comme seul habitant. Les Schtroumpfs décident de supprimer l'argent et voici la morale du Grand Schtroumpf à la fin de la narration :

> Tu vois, Schtroumpf Financier, l'argent a été schtroumpfé PAR les humains POUR les humains, et ce qui est bien pour eux n'est pas toujours bon pour nous, les Schtroumpfs ! Tu comprends ? (*Schtroumpf Financier* : 44).

Après avoir lu l'histoire, partagée en parties et présentée par des groupes d'élèves pour avoir une vue d'ensemble, on pourrait demander aux apprenants dans quelle mesure l'argent est « bien pour les humains », quels en sont les avantages ainsi que les inconvénients et quels risques ou quelles alternatives ils lui trouvent.

Par rapport au style de dessin, les élèves pourraient développer leur compétence textuelle et médiatique en décrivant et en analysant les dessins simples et colorés d'un extrait d'album au choix. Ils pourraient en décrire l'effet produit sur eux et dire si ce style leur permet de s'immerger « directement dans l'ambiance de l'histoire » (Dayez 2018 : 38). C'est ainsi que les élèves comprennent comment, avec ses caractéristiques particulières, le texte fonctionne (*cf.* Ministerium 2019 : 30). En comparaison avec d'autres bandes dessinées – de l'École de Marcinelle, par exemple *Gaston Lagaffe* de Franquin, et en dehors de cette école – les apprenants pourraient ensuite trouver des convergences et des différences, exprimer leurs préférences personnelles et dégager à quel point le style du dessin crée une certaine atmosphère et guide la perception des lecteurs. De plus, on pourrait proposer à leur réflexion quelques citations – par exemple celles de la section 2 – et leur demander d'identifier la 'ligne droite' et le style du dessin caricatural, humoristique et clair (*cf.* Ministerium 2019 : 31), de prendre position sur la question de savoir s'il s'agit d'un 'don' du dessinateur (*cf.* Dayez 2018 : 37, 66) ou encore d'analyser la relation entre texte écrit et images, autre élément essentiel de la compétence textuelle et médiatique dans l'abord des bandes dessinées (*cf.* 4.2).

À propos de l'usage de textes littéraires en classe, dont font partie les bandes dessinées schtroumpfs, il a souvent été discuté s'il est légitime de les utiliser comme prétexte pour enseigner autre chose, en particulier la grammaire ou le lexique, 'instrumentalisant' ainsi les œuvres littéraires à des fins didactiques. Citons ici la proposition de Koczy (2010), où il est question d'introduire les numéros belges *septante* et *nonante*, de parler de la cuisine belge ou d'introduire des belgicismes comme « brosser les cours » (pour 'sécher les cours'). Il est compréhensible que le pouvoir d'attraction des Schtroumpfs conduise les auteurs et les enseignants à les utiliser comme supports didactiques. Cependant,

ceci ne devrait être ni le premier ni le seul contact avec les bandes dessinées schtroumpfs en classe car leur valeur culturelle et leurs potentiels didactiques pour les cours de FLE sont d'une telle importance que les textes originaux méritent d'être traités d'une manière ample et approfondie en classe.

4.2 … afin de développer la compréhension écrite, la conscience de la langue et la compétence d'apprentissage

La découverte du fonctionnement du parler schtroumpf pourrait s'opérer sous une forme inductive en classe. À l'aide de quelques extraits au choix, les élèves pourraient formuler les règles d'usage eux-mêmes en dégageant :

- les types de mots (substantifs, adjectifs, verbes, adverbes) qui sont substitués par le mot passe-partout,
- le fait que cette substitution s'effectue de manière irrégulière (p. ex. *faire* est parfois, mais pas toujours remplacé par *schtroumpfer*),
- le principe de la conjugaison des verbes et de l'accord dans le groupe nominal (à l'exception de l'accord féminin),
- les combinaisons possibles du morphème *schtroumpf* avec d'autres morphèmes (comme dans *s'enschtroumpfer*).

En faisant ceci, les élèves développeraient leur conscience de la langue, qui englobe, entre autres, la sensibilité pour la structure et l'usage de la langue dans différents contextes (socio-)culturels (*cf.* Ministerium 2019 : 14). La comparaison d'un extrait d'un album des Schtroumpfs en français, en allemand et en anglais permettrait, en outre, de sensibiliser les apprenants aux libertés d'usage du mot *schtroumpf* et, en même temps, aux contraintes dictées par la langue hôte respective. Ils se rappellent ainsi pour les langues en question, mais surtout pour le français, la pertinence des suffixes pour identifier le type d'un mot, la signification sémantique des préfixes, les constructions des compléments et les règles d'accord etc.

En outre, on devrait encourager les apprenants à prendre conscience des capacités de compréhension écrite (*cf.* Ministerium 2019 : 25) dont ils font preuve lorsqu'ils identifient le mot français (ou l'*un* des mots possibles) que *schtroumpf* masque en fonction du contexte et qu'ils excluent, par là-même, d'autres mots qui ne conviennent pas du point de vue sémantique ou syntaxique, par exemple à cause d'une construction transitive ou intransitive. À l'aide de leurs connaissances préalables concernant la langue ou le fonctionnement des interactions humaines, de la vie en communauté, etc., ils arrivent à décrypter des dialogues schtroumpfs malgré l'ellipse créée par le mot passe-partout. Cette révélation devrait renforcer leur confiance en eux et leur tolérance à l'ambigüité,

non seulement pour comprendre les textes schtroumpfs, mais également *tous* les textes en langue française dans lesquelles ils rencontreront inévitablement des mots qu'ils ne connaissent pas encore. L'importance du rôle que jouent le contexte linguistique et les schémas mentaux sur le fonctionnement du monde pour toute compréhension (écrite) peut donc être mise à jour à l'aide du parler schtroumpf (*cf.* Eco 1979 : 265).

Un autre élément essentiel qui aide à déchiffrer le texte écrit est constitué, bien entendu, des images de la bande dessinée qui donnent à voir la situation dans laquelle une énonciation est faite – comme dans l'interaction directe dans la vie quotidienne (*cf.* Eco 1979 : 269). Dans la plupart des cas, elles aident à restreindre le nombre des alternatives possibles pour le mot *schtroumpf*, et sont parfois indispensables à la compréhension, comme par exemple dans le cas de la vignette où un Schtroumpf est en train de sculpter une statue à l'aide d'un marteau, ce qui permet de comprendre la phrase « Le Schtroumpf schtroumpfe la schtroumpf avec un schtroumpf » (*Schtroumpf sans effort* : 4) (*cf.* fig. 3).



Fig. 3 : « Le Schtroumpf schtroumpfe la schtroumpf avec un schtroumpf. » (*Schtroumpf sans effort* : 4).

Néanmoins, ce serait une erreur de supposer, comme le fait Georgen (1979 : 164), que les seules images (ou bien le seul texte écrit) puissent transmettre le même message de la combinaison des deux, c'est-à-dire que l'une des composantes, perçue isolément, puisse être suffisante et rende par-là l'autre redondante. Prenons encore une fois l'exemple du procès fait à la Schtroumpfette. Sans doute, les images permettent de comprendre que l'on se trouve dans une salle de tribunal (grâce aux meubles, aux accessoires comme le marteau du président

et les habits caractéristiques du juge et du procureur), mais les arguments présentés ne peuvent être compris qu'en tenant compte des énoncés (même si les réactions du public, qui lance par exemple des tomates à la figure du procureur, donnent des indices sur leur contenu). Par conséquent, il est essentiel de faire comprendre aux élèves que c'est l'utilisation intégrée de toutes leurs compétences qui leur permet de saisir les histoires des Schtroumpfs. Pour la compréhension des arguments du Schtroumpf à lunettes (*cf. Schtroumpfette* : 38) (*cf.* fig. 4), qui joue le rôle du procureur, c'est une notion de l'existence et du fonctionnement des proverbes qui est essentielle. Annoncé par « On dit : … », il enchaîne cinq proverbes.



Fig. 4 : « Meschtroumpfs les jurés ! On dit : […] » (*Schtroumpfette* : 38).

Il est probable que les apprenants (à partir de la troisième ou quatrième année d'apprentissage) arrivent à en reconnaître certains comme « Ne vous schtroumpfez pas aux apparences » (*cf.* note en bas de page numéro 3), qui a un équivalent similaire en allemand (« Der Schein trügt »). D'autres phrases telles que « Qui schtroumpfe bien, châtie bien ! » (*cf.* note en bas de page numéro 3) pourraient être identifiées en tant que proverbes grâce à leur syntaxe classique (« Qui … bien, … bien »), mais les élèves en ignorent probablement la signification. C'est leur habilité à se servir d'un dictionnaire qui est requise ici, ce qui les incitera à perfectionner leur compétence d'apprentissage (*cf.* Ministerium 2019 : 14). La question se pose de savoir quelles ressources consulter et comment trouver concrètement l'équivalent français de ce proverbe. Une simple recherche sur internet, par exemple en entrant « Qui … bien, châtie bien » dans le moteur de recherches Google ou bien en tapant « châtie » dans un dictionnaire comme leo.org (chez pons.eu ceci ne donne aucun résultat) peut déjà être la clé. Quand

il s'agit d'une combinaison de plusieurs morphèmes, comme dans « chirurgie esthétischtroumpf » ou « schtroumpfonstances », il est également possible de trouver le lexème dans le dictionnaire, en cherchant « estéti* » ou « *onstances », par exemple dans leo.org, et en sélectionnant la bonne entrée.

De plus, en règle générale, les apprenants doivent être amenés à analyser la relation entre le texte écrit et les images, qui varie dans les albums, et donc à vérifier s'il s'agit :

- d'une relation de redondance (quand l'image et le texte verbal transmettent la même information, une fois en image, une fois en langue ; ce qui est utile pour les apprenants pour déduire le sens d'un mot inconnu),
- d'une relation de complémentarité (quand on a besoin des deux composants pour comprendre le sens intégral) ou bien
- d'une relation de contradiction (quand l'image et le texte verbal se contredisent, souvent à des fins humoristiques) (*cf.* entre autres McCloud 2009 : 153–160).

Malgré cette connexion entre texte écrit et images, il peut être éclairant de procéder au moins temporairement à une analyse séparée. Un exercice fréquent lors du travail avec les bandes dessinées en classe consiste à effacer le contenu d'une bulle afin que les élèves formulent des paroles vraisemblables pour la situation représentée (*cf.* p. ex. Kolacki 2005 : 48, 51 ; Sistig 2005 : M5). De même, les élèves pourraient lire un énoncé schtroumpf sans l'image correspondante et imaginer cette dernière sous forme de dessin ou de description verbale. Pour les élèves très performants, le défi pourrait même être de créer un énoncé qui ne soit compréhensible que par le dessin qu'ils en ont fait (*cf.* Sistig 2005 : M4). Les deux activités ont le potentiel de focaliser l'attention des élèves sur un élément (regarder attentivement tous les détails d'une image pour créer ensuite des paroles assorties ou bien comprendre le mot *schtroumpf* à l'aide de son contexte linguistique et imaginer les circonstances situationnelles) ainsi que de sensibiliser les élèves à l'importance des deux composants de la bande dessinée et aux modes de leur interaction.

Dans le meilleur des cas, le 'jeu de piste' (*cf.* Buté 2018 : 77) que constitue la résolution des énigmes créées par le mot *schtroumpf* motive les élèves (*cf.* Georgen 1979 : 164 ; Hochstein-Peschen 1979 : 154 ; *cf.* Lang 2020 : 129–176 pour ce qui est le potentiel didactique de cette activité en accord avec l'entraînement à la compréhension écrite) et les aide à retenir le vocabulaire français introduit, faisant de la recherche un « exercice d'acquisition du langage » (Buté 2018 : 89). Une énigme très exigeante est présentée par Peyo et Delporte dans leur supplément du journal *Spirou*, publié en 1971 dans un numéro spécial été,

Le Schtroumpf sans effort par la méthode Linguaschtroumpf. Une histoire des Schtroumpfs en seize vignettes construit petit à petit un récit qui culmine dans la dernière case par un texte écrit de 92 mots, dont les 40 % consistent dans le mot *schtroumpf* (*cf. Schtroumpf sans effort* : 4–5). Cela pourrait représenter un défi motivant pour des apprenants performants (*cf.* fig. 5).

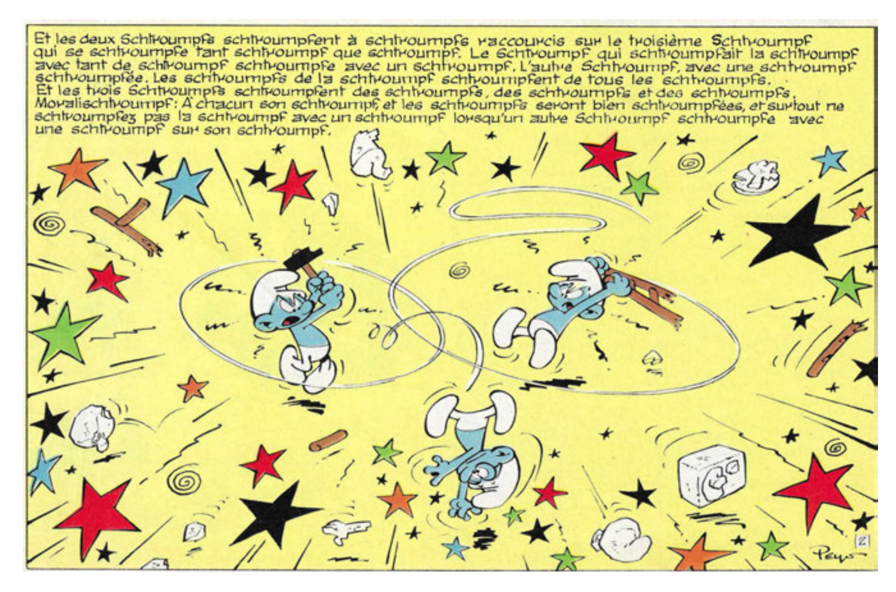


Fig. 5 : « Et les deux Schtroumpfs schtroumpfent à schtroumpfs […] » (*Schtroumpf sans effort* : 5).

Le supplément humoristique de Peyo et Delporte offre plusieurs éléments qui pourraient être intéressants pour la classe de FLE, par exemple des règles de prononciation, d'accentuation et d'articulation du mot *schtroumpf*, ou des propositions fantaisistes d'aller passer un ou deux mois dans le pays des Schtroumpfs pour améliorer ses propres compétences schtroumpfs (*cf. Schtroumpf sans effort* : 3) qui peuvent être amusantes à lire en classe et inciter les élèves à en formuler d'autres eux-mêmes. Il y a également une partie consacrée aux proverbes et une version schtroumpf de la fable de La Fontaine « Le Corbeau et le Renard », qui pourrait être en même temps un point de départ pour la lecture de l'original :

LE SCHTROUMPF ET LE SCHTROUMPF
Maître Corbeau, sur un arbre schtroumpfé (1),
Schtroumpfait dans son schtroumpf un fromage (2),
Maître Renard, par la schtroumpf aschtroumpfé,

> Lui schtroumpfe à peu près ce schtroumpfage :
> […]
>
> (1) Un arbre schtroumpfé est une sorte particulière d'arbre qu'on trouve au Pays des Schtroumpfs.
> (2) Le fromage a une grande importance dans la littérature classique. *Cf.* le Roman de la Rose, la Divine Comédie, Lucky Luke etc.
> *(Schtroumpf sans effort* : 6).

Un autre matériel ludo-éducatif, qui se concentre sur l'orthographe du français, est *Schtroumpfez-vous français ?* de Jean-Loup Chiflet (2002). Ce dernier propose une vignette schtroumpf contenant un énoncé avec le mot *schtroumpf* pour lequel deux orthographes au choix sont proposées. On voit par exemple deux Schtroumpfs devant un vieux moulin dont l'un dit à l'autre : « On aurait dû s'en occuper plus tôt ! Elle est en schtroumpf ! » et l'autre répond : « Tu as raison, nous n'avons que trop tardé ! » – les possibilités proposées étant « en ruine ou en ruines » (Chiflet 2002 : 8). Les solutions figurent à la fin de la publication. Le but est de « réviser dans la joie et la bonne humeur cette bonne langue française » (Chiflet 2002 : 7). Vu que *Schtroumpfez-vous français ?* s'adresse aux (jeunes) locuteurs natifs du français, la plupart des exemples sont, en revanche, peu pertinents pour la classe de FLE. Le principe pourrait néanmoins être utilisé pour aborder certaines notions d'orthographe en classe.

La méthode du « texte schtroumpf » (*cf.* Sobel 2014, 2015) repose sur le fait de n'avoir qu'un texte écrit, sans images. L'enseignant remplace quelques mots de n'importe quel texte abordé en classe par le mot passe-partout *schtroumpf* et demande aux élèves de reconstituer les mots français d'origine. Cette activité vise tout d'abord à ce que les élèves découvrent qu'il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots d'un texte pour arriver à le comprendre globalement, ensuite qu'il y a parfois plusieurs solutions correctes, c'est-à-dire plusieurs mots français qui pourraient remplacer le mot *schtroumpf*, et enfin que la forme du mot, surtout sa terminaison, aide déjà à discerner le type de mot dont il s'agit (*cf.* Sobel 2015 : 10 ; Sobel 2016 : 60–61). Cette méthode a cependant le désavantage de sortir le mot passe-partout *schroumpf* de son contexte et de renoncer à l'aide que procurent les images. Cela ne devrait donc être qu'une activité de transfert après avoir traité les histoires des Schtroumpfs en classe, afin de valoriser leur statut comme œuvre authentique, leur contenu et leur apport culturel (comme dans Sistig 2005 : M3 et M4) et profiter de leur potentiel original. De plus, comme mentionné auparavant (*cf.* 3.1), un autre mot passe-partout, inventé par la classe, pourrait être par exemple utilisé pour les textes didactisés proposés par Sobel (2014, 2015).

4.3 … afin de développer l'expression écrite et orale ainsi que la médiation

Après avoir appris à comprendre le parler schtroumpf et tout ce qu'il implique (*cf.* 4.2), les élèves sont prêts à mettre en œuvre les potentiels du mot passe-partout *schtroumpf* pour leurs propres productions écrites et orales. Comme esquissé plus haut, une activité dans le travail avec des bandes dessinées en classe consiste à demander aux élèves d'imaginer un texte pour des bulles blanchies au préalable par l'enseignant. Il est possible de fixer un minimum d'utilisation du mot passe-partout *schtroumpf* par bulle pour inviter les élèves à transférer leurs connaissances sur le fonctionnement du parler schtroumpf dans l'activité de production. De plus, les apprenants pourraient écrire des textes destinés aux Schtroumpfs, par exemple un article pour le journal des Schtroumpfs, en employant, bien entendu, le parler schtroumpf. Il est ici important d'écrire un texte adapté au contexte du monde schtroumpf. Demander aux élèves de traduire des phrases françaises en schtroumpf avec l'intention de demander à leurs camarades de classe de les retraduire en français (*cf.* Mertens 1998 : 53) ne constitue pas une activité sensée dans une classe de FLE néo-communicative. C'est pourquoi il est recommandé de proposer un contexte communicatif que les élèves puissent accepter comme authentique (dans un monde réel ou bien fictif). Au plus tard au moment d'écrire un tel texte, les élèves sont obligés de se poser la question de savoir combien de fois ils peuvent utiliser le mot *schtroumpf* dans un énoncé pour qu'il reste compréhensible pour les lecteurs, en l'occurrence pour leurs camarades de classe. Ceci donne en même temps aux élèves une idée approximative du nombre et de la fréquence des lacunes qu'un lecteur peut surmonter dans un texte sans risquer de ne plus en saisir le contenu.

Pour la production orale, le parler schtroumpf détient un autre atout, moins au niveau ludique que communicatif. Avant de revenir en détail sur celui-ci, il est essentiel de souligner qu'il est faux de dire qu'un Schtroumpf utilise *schtroumpfer* quand il « ne se souvient pas du verbe qui convient » (Sistig 2005 : M3). Ceci équivaudrait à rabaisser tous les Schtroumpfs au rang d'interlocuteurs oublieux et médiocres. Néanmoins, la possibilité d'utiliser un mot passe-partout si jamais on ne se souvient pas d'un mot lors d'une conversation directe, comporte un potentiel énorme pour la production orale en classe, qui suscite souvent la peur de ne pas mobiliser (assez rapidement) les bons moyens linguistiques dans un répertoire limité. Les mots passe-partout *chose*, *machin*, *truc* pour des substantifs et des verbes comme *faire* et *aller* avec des significations larges peuvent 'dépanner' dans une telle situation. Le mot passe-partout *schtroumpf* est encore plus flexible à utiliser. La classe pourrait – à l'exemple du mot *schtroumpf* – créer son propre mot passe-partout, par exemple dérivé du nom de leur

établissement scolaire, leur ville ou le nom de famille de leur enseignant. Dans certaines phases de la classe, quand l'objectif est de s'entraîner à maintenir une conversation sans pauses avec un partenaire, il pourrait être permis d'utiliser ce mot passe-partout quand il manque un mot à un élève. Il s'agirait alors d'une stratégie de communication pour compenser d'éventuelles difficultés d'expression à court terme (*cf.* Ministerium 2019 : 13, 23). L'enseignant pourrait noter quelques-unes des expressions schtroumpfs utilisées et plus tard la classe pourrait réfléchir ensemble à comment cette phrase aurait pu être formulée entièrement en français, pour élargir à long terme leur capacité d'expression.

En travaillant sur un album dans lequel les Schtroumpfs entrent en contact avec des humains, les élèves se rendront vite compte que ceux-ci ne comprennent pas le schtroumpf (*cf.* 3.4). Mais le Grand Schtroumpf n'est pas le seul qui peut servir d'interprète aux personnages, les élèves aussi peuvent assumer ce rôle, puisque, eux, au moins, ils comprennent les Schtroumpfs (même s'ils ont besoin d'un peu de soutien de la part de l'enseignant). Si Johan et Pirlouit avaient compris « schtroumpf qui schtroumpfe du schtroumpfe » (*Le Pays Maudit* : 10) dès le début, l'histoire se serait passée différemment. Les élèves pourraient s'insérer dans une telle situation 'bilingue' et intervenir comme médiateur (*cf.* Ministerium 2019 : 37) en expliquant aux humains ce que le Schtroumpf essaie de leur dire et en développant toute une conversation. Ensuite, sans pour autant créer toute une bande dessinée, les élèves pourraient imaginer la suite de l'histoire avec ces connaissances supplémentaires.

5. Conclusion

Il suffit de jeter un coup d'œil dans la presse actuelle pour réaliser que les Schtroumpfs font partie des connaissances générales à une échelle internationale : Brussels Airlines fait de la publicité avec son « Aerosmurf » (*cf.* Arnaud 2018), « Schtroumpfage » et « Schtroumpf coucou » sont utilisés dans *Le Figaro* et dans *Le Monde* pour parler du blanchiment d'argent (*cf.* Figaro Immobilier 2017 ; Reverchon 2011), Sarkozy figure comme « Schtroumpf 1er » dans une caricature dans *Le Monde* (*cf.* entre autres Marcandier 2009) et on raconte que le premier ministre de l'État libre de Bavière, Markus Söder, avait demandé au ministre des finances allemand Olaf Scholz d'arrêter de 'sourire tellement schtroumpfement' (*cf.* Zips 2021), ce qui a conduit par la suite le présentateur de télé Markus Lanz à comparer Söder à Gargamel (*cf.* Wunderlich 2021). Les sections précédentes du présent article ont démontré que les histoires, même si peut-être parfois « un peu kitsch » (Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 87), peuvent

faire naître « un grand divertissement, un regard amusé et féérique sur le monde et ses multiples travers » (Dominguez Leiva/Hubier 2016 : 87) en classe de FLE.

Cette contribution recommande, en accord avec Umberto Eco, de traiter les Schtroumpfs et leur parler comme « un jeu de langue » ('un gioco linguistico'), à l'école aussi bien qu'à l'université (*cf.* Eco 1979 : 271). Toutes les compétences peuvent être développées grâce au travail sur leur façon de parler. Si, pour conclure, vous essayez de reformuler la phrase « On va se schtroumpfer ! » (*cf.* le titre de cette contribution), en considérant les potentiels didactiques pour la classe de FLE, il reste à espérer que les verbes qui vous viennent à l'esprit sont plutôt *s'amuser* ou peut-être *s'entraîner*, et non pas *s'ennuyer* ou *se perdre*. Sans aucun doute, le parler schtroumpf peut parfois – surtout au début – être « un peu déroutant », comme le dit Pirlouit (*Le Pays Maudit* : 10). À tous ceux – enseignants aussi bien qu'apprenants – qui éprouveraient quelques difficultés à comprendre le schtroumpf, Peyo et Deporte (*Schtroumpf sans effort* : 10 ; en majuscule dans l'original) suggèrent :

> SURTOUT NE VOUS DÉCOURAGEZ PAS ! Si vous jetez le manche après la cognée, c'est que vous avez voulu mettre la charrue avant les bœufs. Il faut prendre le taureau par les cornes pour reprendre du poil de la bête sans monter sur ses grands chevaux.

Ne désespérez pas, mais savourez (avec vos élèves) « les subtilités cocasses, insolites et saugrenues dont [Peyo] jouait à merveille » (Chiflet 2002 : 7).

Références

Corpus = bandes dessinées

Bébé Schtroumpf = Peyo [1984] (1994) : *Les Schtroumpfs N°12 : Bébé Schtroumpf*, Marcinelle : Dupuis.

Cosmoschtroumpf = Peyo [1970] (2019) : *Les Schtroumpfs N°6 : Le Cosmoschtroumpf*, Marcinelle : Dupuis.

Faux Schtroumpf = Delporte, Ivan/Peyo [1961] (2018) : *Le Faux Schtroumpf [mini-récit]*, Marcinelle : Dupuis.

La flûte à six Schtroumpfs = Peyo [1960] (2020) : *Johan et Pirlouit N°9 : La flûte à six Schtroumpfs*, Marcinelle : Dupuis.

Grande Schtroumpfette = Jost, Alain / Culliford, Thierry et al. [2010] (2019) : *Les Schtroumpfs N°28 : La Grande Schtroumpfette*, Bruxelles : Le Lombard.

L'arbre d'or = Jost, Alain / Culliford, Thierry et al. [2011] (2020) : *Les Schtroumpfs N°29 : Les Schtroumpfs et l'arbre d'or*, Bruxelles : Le Lombard.

Le livre qui dit tout = Jost, Alain / Culliford, Thierry et al. (2008) : *Les Schtroumpfs N°26 : Les Schtroumpfs et le livre qui dit tout*, Bruxelles : Le Lombard.

Le Pays Maudit = Peyo [1964] (2021) : *Johan et Pirlouit N°12 : Le Pays Maudit*, Marcinelle : Dupuis.
La rentrée des Schtroumpfs = Peyo (1994) : « La rentrée des Schtroumpfs », in : *Les Schtroumpfs N°8 : Le Schtroumpf Gris et deux autres histoires des Schtroumpfs*, Bruxelles : Le Lombard Jeunesse.
Schlumpfine = Delporte, Ivan / Peyo [1967] (2018) : *Die Schlümpfe N°3 : Schlumpfine*, Bielefeld : Splitter.
Schtroumpf Financier = Culliford, Thierry et al. (2007) : *Les Schtroumpfs N°16 : Le Schtroumpf Financier*, Bruxelles : Le Lombard.
Schtroumpf sans effort = Peyo / Delporte, Ivan (1971) : *Le Schtroumpf sans effort par la méthode Linguaschtroumpf* [Supplément du journal *Spirou* n° 1732 du 24 juin 1971 spécial été], Marcinelle : Dupuis.
Schtroumpf vert = Delporte, Ivan / Peyo [1973] (2019) : *Les Schtroumpfs N°9 : Schtroumpf vert et vert Schtroumpf*, Marcinelle : Dupuis.
Schtroumpfette = Delporte, Ivan / Peyo [1967] (2019) : *Les Schtroumpfs N°3 : La Schtroumpfette*, Marcinelle : Dupuis.
Schtroumpfissime = Peyo [1965] (2019) : *Les Schtroumpfs N°2 : Le Schtroumpfissime*, Marcinelle : Dupuis.
Schtroumpfs noirs = Delporte, Ivan / Peyo [1963] (2020) : *Les Schtroumpfs N°1 : Les Schtroumpfs noirs*, Marcinelle : Dupuis.
Smurfette = Delporte, Ivan / Peyo [1967] (2011) : *The Smurfs N°4 : The Smurfette*, New York : Papercutz.

Littérature critique

Arnaud (2018) : « Aerosmurf, L'airbus A320 schtroumpfement chouette ! », in : *avions légendaires*, 28/03/2018, https://www.avionslegendaires.net/2018/03/actu/aerosmurf-lairbus-a320-schtroumpfement-chouette/ (23/06/2022).
Barthes, Roland (1970) : « L'ancienne rhétorique [Aide-mémoire] », in : *Communications* 16, 172–223.
Ben-Rafael, Miriam / Ben-Rafael, Eliezer (2012) : « Plurilingualism in Francophone Comics », in : Bramlett, Frank (ed.) : *Linguistics and the study of comics*, Basingstoke : Palgrave Macmillan, 142–162.
Buté, Nicolas (2018) : *L'aventure schtroumpfologique : essai d'analyse sémiotique du langage des schtroumpfs illustré par l'auteur*, https://nicolasbute.fr/schtroumpfs/ (23/06/2022).
Chiflet, Jean-Loup (2002) : *Schtroumpfez-vous français ? Dictionnaire franco-schtroumpf*, Carcassonne : Mots et Cie.
Dayez, Hugues (2018) : *Peyo l'enchanteur : biographie*, Marcinelle : Niffle/Dupuis.

Devillers, Sonia (2018) : « Les Schtroumpfs, farceurs du langage », in : *franceinter.fr* 24/10/2018, https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/l-edito-m/les-schtroumpfs-farceurs-du-langage-6573416 (23/06/2022).

Dominguez Leiva, Antonio / Hubier, Sébastien (2016) : *Schtroumpfologies*, Neuilly-lès-Dijon : le murmure.

Eco, Umberto (1972) : *La structure absente : introduction à la recherche sémiotique*, Paris : Mercure de France.

Eco, Umberto (1979) : « Schtroumpf und Drang », in : *Alfabeta* 5, 265–271.

Eco, Umberto (2016) : *Kant e l'ornitorinco*, Milan : La nave di Teseo.

Figaro Immobilier (2017) : « Immobilier : savez-vous qu'est le 'schtroumpfage' ? », in : *Le Figaro*, 20/12/2017, https://immobilier.lefigaro.fr/annonces/edito/acheter/j-emmenage/immobilier-savez-vous-ce-qu-est-le-schtroumpfage (23/06/2022).

Gheude, Michel (2008) : « Le Schtroumpf : Grammaire d'une langue verte », in : *Le blog de Michael Gheude*, https://michelgheude.skyrock.com/2105299655-149-la-grammaire-du-schtroumpf.html (23/06/2022).

Goergen, Helene (1979) : « Schlümpfe im Unterricht mit Erwachsenen? », in : *Zielsprache Französisch: Zeitschrift für den Französischunterricht in der außerschulischen Bildung* 4, 163–167.

Götz, Maya (2019) : « Die Sache mit den Schlümpfen: Der Zusammenhang von Genderrepräsentation und Geschlechterverteilung im Kinderfernsehen », in : *Communicatio Socialis* 4(52), 445–456.

Hochstein-Peschen, Rita (1979) : « Spaß und Wissen mit Astérix und den 'Schtroumpfs'. Über Möglichkeiten des Einsatzes von Comics im Französischunterricht der Erwachsenenbildung », in : *Zielsprache Französisch: Zeitschrift für den Französischunterricht in der außerschulischen Bildung* 4, 153–162.

IMPS = International Merchandising, Promotion and Services SA (2021) : https://www.smurfbusiness.com/fr (23/06/2022).

Koch, Corinna (2013) : « Die spezifischen Merkmale der Medienkombination *bande dessinée* und ihr Potenzial für den Französischunterricht », in : Leitzke-Ungerer, Eva / Neveling, Christiane (eds.) : *Intermedialität im Französischunterricht: Grundlagen und Anwendungsvielfalt*, Stuttgart : ibidem, 31–46.

Koch, Corinna (2017) : *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics,* Stuttgart : ibidem.

Koch, Corinna / Weyrich, Marie (à paraître) : « Un voyage virtuel à Bruxelles : à la découverte de la bande dessinée belge en langue française », in : Koch, Corinna / Schmitz, Sabine (eds.) : *Belgien – anregend anders: Fachwissenschaft und Fachdidaktik untersuchen die Vielfalt der Sprachen, Literaturen und Kulturen in Belgien*, Berlin : Lang.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2011) : G*esprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, Tübingen : Niemeyer.

Koczy, Maria (2010) : « Comment schtroumpfe-t-on français en Belgique ? Connaître les belgicismes avec les Schtroumpfs », in : Association polonaise Europe des Langue et des Cultures (ed.) : *Découverte de la Belgique francophone*, Bielsko-Biała : Drukarnia Dimograf, 40–52.

Kolacki, Heike (2005) : « Titeuf, Malika, Ecoline et les autres : Wortschatzarbeit an BDs im Lernzirkel », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 74+75, 38–66.

Lagman, Serio I. (2014) : *« Je suis une Schtroumpfette! » : Reading Transgender and Transsexual Identities in Children's Comics: Peyo's Smurfs and « La Schtroumpfette ».* Thèse doctoral. University of Lousiana at Lafayette, https://www.proquest.com/docview/1549968477?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true (23/06/2022).

Lang, Sandra (2020) : *Das didaktische Potential von Kriminalliteratur für den Französischunterricht*, Berlin : Lang.

Levent, Christophe (2018) : « Ils schtroumpfent leurs 60 ans avec une expo à Paris ! », in : *Le Parisien*, 25/05/2018, https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/ils-schtroumpfent-leurs-60-ans-avec-une-expo-a-paris-25-05-2018-7734648.php (23/06/2022).

Marcandier, Christine (2009) : « Plantu, Le Best of Sarko », in : *mediapart*, 12/12/2009, https://blogs.mediapart.fr/edition/comic-strip/article/121209/plantu-le-best-sarko (23/06/2022).

McCloud, Scott (2009) : *Unterstanding Comics : The Invisible Art*, New York : HarperPerennial.

Mertens, Jürgen (1998) : « Trois … Deux … Un … Schtroumpfez ! Ein methodischer Weg zum Umgang mit dem Wörterbuch », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 36, 52–54.

Ministerium 2019 = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019) : *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Französisch*, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/202/g9_f_klp_%203410_2019_06_23.pdf (23/06/2022).

Panis, Jean-Marc (2018) : *Bons baisers de la planète Schtroumpf*, Belgique. [Documentaire].

Pustka, Elissa (2019) : « Sibilant-stop onsets in Romance: explaining phonotactic complexity », in : *Folia Linguistica Historica* 40(1), 61–84 (28/07/2019). DOI: https://doi.org/10.1515/flih-2019-0004.

Quioc, Nolwenn (2020) : « Landerneau bat le record du monde du plus grand rassemblement de Schtroumpfs », in : *France Bleu*, 07/03/2020, https://www.francebleu.fr/infos/insolite/le-record-du-plus-grand-rassemblement-de-schtroumpfs-a-landerneau-guiness-book-carnaval-1583598589 (23/06/2022).

Reverchon, Antoine (2011) : « Le 'schtroumpf coucou' ou le blanchiment 2.0 », in : *Le Monde*, 28/02/2011, https://www.lemonde.fr/economie/article/2011/02/28/le-schtroumpf-coucou-ou-le-blanchiment-2-0_1485971_3234.html (23/06/2022).
Sistig, Joachim (2005) : « Jeux, dessins et créativité : Arbeit mit Bandes Dessinées im Französischunterricht der 9. bis 11. Jahrgangsstufe », in : *RAABits Französisch* 46(6), s.p.
Sobel, Martina (2012) : *Leseverstehen im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Überprüfung rezeptiver Kompetenzen bei der Lektüre literarischer Texte auf der Basis eines Praxisleitfadens*, Münster : Waxmann.
Sobel, Martina (2014) : *Das schnelle Methoden-1x1 – Französisch*, Berlin : Cornelsen.
Sobel, Martina (2015) : « Buchstabensuppe löffeln – Oder: Die Herausforderungen sprachlicher Komplexität bewältigen », in : *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 4, 9–11.
Vignaud, Marie-Françoise (1996) : « La BD de Vincent Pernet : analyse et propositions de travail », in : *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 22, 35–37.
Wunderlich, Conrad (2021): « Scholz lächelt süffisant. 'Ist das dieses 'schlumpfige Dahergrinsen'?', will Lanz wissen », in : *Die Welt*, 05/03/202, https://www.welt.de/politik/deutschland/article227668647/Scholz-bei-Lanz-Ist-das-dieses-schlumpfige-Dahergrinsen.html (23/06/2022).
Zips, Martin (2021) : « 'Schlumpfiges Gegrinse' : Wie Söder den Finanzminister neckt », in : *Süddeutsche Zeitung*, 04/03/2021, https://www.sueddeutsche.de/panorama/markus-soeder-olaf-scholz-schluempfe-corona-1.5225029 (23/06/2022).

„Die beste Werbung für frankophone Comics ist guter Französischunterricht“

Expertinnen-Interview mit Corinna Koch

Elissa Pustka, Carina Altreiter, Jana Grabher, Selma Marie Hagel, Cathleen Kellner, Bettina Kögl, Mona Schwitzer

Im Rahmen des fachdidaktischen Master-Seminars „Comicdidaktik“ für Lehramtsstudent*innen von Elissa Pustka (Universität Wien) fand am 5. April 2022 per Zoom ein Expertinnen-Interview mit Corinna Koch (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) statt. Zur Vorbereitung hatten die Student*innen den Artikel von Corinna Koch „‘On va se schtroumpfer !’ Les potentiels didactiques du mot passe-partout schtroumpf des bandes dessinées *Les Schtroumpfs* de Peyo en classe de FLE“ (in diesem Band) gelesen und in Gruppen Fragen zum Artikel sowie zur Comicdidaktik im Allgemeinen erarbeitet. Auf Basis dieses Leitfadens interviewten die Studierenden und die Dozentin die eingeladene Expertin. Eine Auswahl der Fragen und Antworten haben wir im Folgenden überarbeitet und ergänzt abgedruckt, um sie für die Forschung und die Unterrichtspraxis zur Verfügung zu stellen.

Aus welchen Gründen faszinieren die Schlümpfe Sie so?

Koch: Ich kann mir sehr gut vorstellen, dass Sie sich diese Frage stellen. Kolleg*innen schauen auch oft zunächst etwas amüsiert bis irritiert, wenn sie hören, dass ich mich ernsthaft mit den Schlümpfen beschäftige – und damit sind sie ja auch nicht alleine. Der französische Comic-Autor und -Zeichner Jacques Tardi hat den Schlümpfen jegliche ‘Botschaft’ abgesprochen: „Distraire en réveillant les consciences… oui, oui, c’est possible. […] Si je n’avais pas cette envie-là, je dessinerais des Schtroumpfs. Faire passer une petite idée en faisant de la BD, correspond au but que je me suis fixé“ (propos recueillis par Véronique Châtel pour *La Liberté/Le Courrier* du 15 janvier 1998). Damit bin ich aber ganz und gar nicht einverstanden. Wie *Astérix* (z. B. Goscinny/Uderzo 1967) kann man auch die Schlümpfe auf unterschiedlichen Ebenen lesen und es gibt

immer mindestens ein tiefergehendes Element, meist sogar mehrere, die es zu betrachten lohnt. Aus meiner Sicht sind die Schlümpfe zudem ein so wichtiges frankobelgisches Kulturgut, dass man auch damit sehr gut argumentieren kann, sie im Französischunterricht einzusetzen.

Wie kann man den Schüler*innen in der Klasse die Schlümpfe schmackhaft machen?
Koch: Im Idealfall ist das gar nicht nötig – zumindest nicht als explizite Handlung der Lehrkraft. Am besten lässt man die Lernenden einen Ausschnitt der Schlümpfe ohne große Vorrede selbst entdecken. Das ist die normale außerschulische Rezeptionsweise von Comics und die Bilder laden dazu ein. In einem nächsten Schritt möchten die Lernenden dann auch den sprachlichen Text verstehen und das Seh-Lesen beginnt. Morys (2018) fand in ihrer Studie heraus, dass Comics zu einer solchen didaktischen Herangehensweise einladen und Lehrkräfte mit Comics weniger frontal unterrichten. Das spricht also ebenfalls für den Einsatz im Unterricht, was aber nicht bedeutet, dass alle Lernenden von den Schlümpfen begeistert sein müssen. Auch kritische Kommentare sind willkommen und sollten nach Möglichkeit durch die Lernenden genau begründet werden. So erfährt man auch etwas über den Geschmack der Lernenden.

Gibt es neben der Sprache der Schlümpfe auch andere Kunstsprachen, die man auf ähnliche Weise im Französischunterricht einsetzen könnte?
Koch: So direkt wüsste ich keine, nein. Natürlich gibt es *Passe-partout*-Wörter wie *chose*, *machin*, *truc*, die ähnlich funktionieren, aber das daraus eine so extensive eigene Sprechweise wird wie bei den Schlümpfen ist mir nicht bekannt. Ich finde aber gerade diese Art der Nutzung, auch als Morphem in Kombination mit anderen Wortteilen, z. B. *estéthischtroumpf*, *s'enschtroumpfer* oder *pneumoschtroumpf* (vgl. Koch in diesem Band), besonders spannend. Es ist eine wunderbare Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler zu lernen, dass man nicht alles verstehen muss, vor allem nicht jedes einzelne Wort, und dass man aus dem Kontext sehr viel ableiten kann. Das kann ihnen helfen, Selbstvertrauen und Autonomie aufzubauen.

Welches Sprachniveau ist das Minimum, das man braucht, um mit Comics zu arbeiten und bis zu welchem Niveau kann man die Schlümpfe einsetzen?
Koch: Im Prinzip gibt es eine geringe Unter- und gar keine Obergrenze. Auch Erwachsene lesen die Schlümpfe. Entscheidend ist, welche Aufgaben man zu einem Comic stellt, denn sie definieren, auf welcher Ebene und wie genau die

Geschichte verstanden werden muss. Mit einzelnen *vignettes* kann man auch bereits im ersten oder zweiten Lernjahr arbeiten, um z. B. zu merken, dass man sich die Bedeutung des *Passe-partout*-Wortes sehr gut bildlich und sprachlich erschließen kann. In der Oberstufe kann man dann auch mit Begriffen wie *Präfix*, *Suffix* etc. beschreiben, wie genau man bei der Entschlüsselung vorgegangen ist, oder aber inhaltlich intensiver arbeiten, z. B. zur Rolle der Frau in den Heften rund um Schlumpfine (z. B. Delporte/Peyo [1967] 2019; Jost/Culliford [2010] 2019).

Mit welchen methodischen Zugängen kann man bei Comics arbeiten?
Koch: Der Ausgangspunkt bei der Auswahl eines methodischen Zugangs sollte immer das Lernziel sein. Was sollen die Lernenden nach der Arbeit mit dem Comic können? Ebenso wenig wie Filme sollten Comics nicht (nur) als Belohnung vor den Ferien eingesetzt werden, denn das wird ihrem Potential nicht gerecht. Sie sollten in den Unterricht eingebettet werden, entweder in Bezug auf ein Thema oder eine Kommunikationssituation. Eine klassische Aufgabenstellung ist das Löschen des Inhalts einer Sprechblase, die die Lernenden mit einer sinnvollen sprachlichen Äußerung ihrerseits füllen sollen. Dabei ist genaues Hinschauen gefragt, denn die Inhalte sind keinesfalls beliebig. Wenn es sich anbietet, kann ebenso eine *planche* zerschnitten werden und dann sind die Lernenden gefragt, die Reihenfolge der *vignettes* wiederherzustellen. Es können auch eigene Bilder produziert werden. Der zeichnerischen Herausforderung fühlen sich viele Lernende zwar nicht gewachsen, aber man kann auch auf unterstützende Apps wie z. B. *Comic Life* (www.comiclife.eu) zurückgreifen. Der Fokus sollte im Fremdsprachensprachenunterricht in jedem Fall die Zielsprache sein, Lernende können aber auch sehr schön sprachlich erklären, warum sie etwas in einer bestimmten Weise bildlich umgesetzt haben. Wichtig ist, dass die Lernenden selbst aktiv werden und mit dem Comic interagieren, selbst wenn sie es zu Beginn ggf. belächeln.

Was ist Ihre bevorzugte Übungsform zur Arbeit mit Comics im Unterricht?
Koch: Das kann man so pauschal gar nicht sagen. Es kommt sehr auf den Text an, was sich als Aufgabe anbietet, um den Lernenden zur anvisierten Erkenntnis zu verhelfen. In *Zap Collège* (z. B. Tehem/Gildo 2004) – das sind einseitige Geschichten über eine Gruppe französischer Jugendlicher, die am Ende immer eine Pointe haben, – bietet es sich z. B. an, die letzte *vignette* zu löschen und Lernende zunächst Hypothesen anstellen zu lassen, worin der ‘Twist’ am Ende bestehen könnte. Im graphischen Roman *Mauvais Genre* (Cruchaudet 2013), der im Ersten Weltkrieg spielt, ist die Farbe Rot ganz entscheidend. Hier würde es

sich anbieten, das Verständnis der Lernenden auch darüber zu überprüfen, dass man ihnen eine *planche* in schwarz-weiß gibt und sie bittet, rot anzumalen, was aus ihrer Sicht diese Farbe tragen sollte. Bei anderen Comics würden diese Vorgehensweisen keinen Sinn ergeben, daher muss immer vom Werk und vom Lernziel her entschieden werden.

Gibt es besonders geeignete Sozialformen zur Arbeit mit Comics?

Koch: Ich würde die Rezeption immer mit einer Einzelarbeitsphase beginnen. Comics sind ja für eine individuelle Begegnung verfasst worden und einer der Vorteile der statischen Bilder und sprachlichen Textelemente ist ja gerade, dass jede*r in seinem/ihrem eigenen Tempo voranschreiten und bei Bedarf auch noch einmal zurückspringen kann. Danach kann man sich dann mit einem/r Partner*in darüber austauschen und schließlich auch in einer größeren Gruppe, also im Prinzip: *Think-Pair-Share.*

Soll man Comics wirklich nicht laut vorlesen? Warum ist das in der Forschung so verpönt? Kindern liest man Comics ja auch laut vor.

Koch: Das stimmt. Man sagt, dass Comics nicht zum lauten Vorlesen gedacht sind und ich vermeide es auch. Ein Grund ist ein ganz genereller, nämlich die Frage, wann im Fremdsprachenunterricht überhaupt etwas laut vorgelesen werden sollte – durch die Lehrkraft oder durch die Lernenden. Sinnentnehmendes Lesen erfolgt eher leise, nicht laut. Lernende sollten in jedem Fall nur Texte laut vorlesen, die sie beherrschen, und auch dann nur z. B. mit dem Ziel der Ausspracheschulung oder des empathischen Lesens, bei dem eine verstärkte Identifikation mit einer Figur durch lautes Vortragen erreicht werden soll (In welcher Tonlage spricht die Person? Wie laut? Wie ist ihre Intonation? etc.). Die Lehrkraft selbst könnte lautes Vorlesen bei Comics z. B. im Rahmen des *cognitive apprenticeship* (vgl. Collins et al. 1987) nutzen. Dabei modelliert sie, wie sie selbst beim Seh-Lesen vorgeht und 'denkt laut' dabei. Die Lernenden müssten aber unbedingt die Möglichkeit haben, parallel auch die Bilder zu sehen, z. B. mithilfe einer Dokumentenkamera. Die Lehrkraft würde mit einem Stab oder Stift genau zeigen, was sie sich gerade anschaut (z. B. die Mimik der Person oder ihre Körperhaltung), was ihre Gedanken sind und wohin sie warum als nächstes geht. Ansonsten lese ich aber eigentlich nie etwas laut vor. Das ist vergleichbar mit dem Einsatz von Liedern: Wenn man parallel den Text austeilt, dann lesen die Lernenden und man kommt vom Hörverstehen weg. Man muss also stets reflektieren, welche Rezeptionsart gewünscht ist und beim Lied ist es nun mal zunächst das Hören, bei einem Schrifttext das Lesen. Was soll dabei durch das parallele laute Vorlesen wirklich erreicht werden?

Haben Sie die im Artikel vorgestellten Unterrichtsvorschläge zu den Schlümpfen selbst ausprobiert?

Koch: Nein, diese konkret nicht, es war in Corona-Zeiten kaum möglich, in Schulen zu kommen. Andere Comics habe ich aber schon eingesetzt, z. B. *Jo* (Derib 2008) über eine an AIDS erkrankte junge Frau. Weitere von mir erarbeitete Vorschläge haben andere Lehrkräfte für mich ausprobiert (z. B. Koch 2015). Das ist insofern optimal, als man ja nicht nur herausfinden möchte, ob die *Lernenden* damit gut arbeiten können, sondern auch, ob die *Lehrenden* damit zurechtkommen. Ideal ist es, wenn man die Erprobung durch Unterrichtsbeobachtungen und anschließende Befragungen begleiten kann.

Wie viel Platz sollte Comic im Unterricht bekommen?

Koch: Es braucht eine gesunde Mischung. Trotz meiner Begeisterung für Comics bin ich keineswegs der Ansicht, dass *alles* mit Comics erfolgen sollte. Es braucht Sach- und Gebrauchstexte wie Zeitungsartikel und Blogeinträge, inklusive kommunikativer Texte wie Instagram-Posts, aber auch literarische Texte wie Filme, Karikaturen, Romane und Gedichte. Dennoch ist es bemerkenswert, dass es zu jedem zentralen Unterrichtsthema französischsprachige Comics gibt, z. B. zu Paris *Adèle Blanc-Sec* (Tardi 2010a und 2010b) oder *Nestor Burma* (Tardi [1996] 2014) (vgl. Koch 2011 und 2014) oder zu Schule *Zap Collège* (Tehem/Gildo 2004) oder *Retour au collège* (Sattouf 2005) (vgl. Koch 2017b)! Es ist also quasi immer möglich, *auch* Comics oder zumindest Ausschnitte einzusetzen. In Nordrhein-Westfalen gibt es keinen genauen Kanon mehr, welche Werke für das Abitur gelesen werden müssen, es gibt nur Angaben zu Textsorten und Umfängen. Insofern hat die individuelle Lehrkraft große Freiheiten und könnte sogar in der Qualifizierungsphase einen Comic als Ganzschrift mit den Lernenden behandeln. Dadurch könnte man auch gleich dazu beitragen, den Ruf von Comics als stets ‘lustig’ zu korrigieren, denn viele Comics richten sich – ganz explizit – an Erwachsene und behandeln anspruchsvolle Themen.

Sollte jede*r Lehrer*in durch seine individuellen Vorlieben für Comics, Lieder, Filme etc. die Schüler*innen motivieren oder sollte es einen Kanon auch für Comics geben?

Koch: Ich finde es gut, dass die Lehrkräfte die konkreten Texte für die vorgeschriebenen Textsorten selbst auswählen dürfen. In der Praxis unterrichten aber, soweit ich weiß, viele Lehrkräfte dennoch häufig dieselben Texte, die früher vorgegeben waren, oder solche, die sie schon mehrfach erfolgreich eingesetzt haben oder aber zu denen es Lehrerhandreichungen gibt. Bei 25,5 Wochenstunden (aktuelles Pflichtdeputat an Gymnasien in NRW) ist es

auch gar nicht realistisch, stets in allen Gruppen neue Werke vollständig selbst aufzubereiten. Wichtig ist, dass die Lernenden ein Panorama der Vielfältigkeit von Texten kennenlernen.

Ich würde mich eher gegen einen festen Comic-Kanon aussprechen. Ggf. könnte man eine Vorschlagsliste mit Titeln und Kurzzusammenfassungen erstellen, zu denen entstehungszeitliche, thematische und sprachniveautechnische Informationen gemacht werden, so dass z. B. sowohl frankobelgische Klassiker wie die Schlümpfe als auch modernere Werke und damit die Bandbreite der Genres – von lustig über ernsthaft zu dokumentarisch – abgebildet werden.

Wie viel werden Comics tatsächlich im Unterricht eingesetzt?

Koch: Dazu gibt es meines Wissens nach keine empirische Studie. Ich kann nur auf informelle Diskussionen, z. B. bei Fortbildungen, zurückgreifen. Dabei treffe ich begeisterte Comicliebhaber*innen, die viel damit arbeiten und andere, die höchstens mal die Ausschnitte aus dem Lehrwerk einsetzen. Man kann aber schon sagen, dass für den Französischunterricht – und mittlerweile auch zunehmend für den Spanischunterricht – viel Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht, allein durch die vielen Themenhefte der unterrichtspraktischen Zeitschriften, z. B. *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* „Text- und Medienkompetenz fördern mit BD“ (151/2018), „Le roman graphique“ (131/2014), „BD, La vie en bulles“ (97/2009), „BD + Spracharbeit“ (74-75/2005), „Bandes dessinées“ (22/1996); *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* „Cómic“ (54/2016); *Hispanorama* „*Graphic novels* im Spanischunterricht“ (152/2016). Ich denke – und hoffe – schon, dass das dazu beiträgt, dass Comics (noch) häufiger Eingang in den Unterricht finden.

Welche Erfahrungen haben Sie mit Lehrer*innen-Fortbildungen zu Comics gemacht?

Koch: Zu Beginn gibt es meist zwei Lager: Die bereits erwähnten Comicbegeisterten, die selbst ganz viele Ideen haben und schon mit zahlreichen Comics gearbeitet haben und solche, die eher skeptisch sind und auch meinen, dass ihre Lernenden kaum für Comics zu begeistern sind. Das war übrigens einer der Gründe für meine Comic-Studie, bei der ich Lernende zu ihrer Einschätzung zu Comics befragt habe (vgl. Koch 2017a). Die Ergebnisse zeigten eine erstaunlich hohe Comicmotivation der Lernenden und auch eine recht gute Kompetenz im Umgang mit ihnen. Wie dies bei Lehrkräften aussieht, wäre noch zu erheben.

Im Verlauf einer Fortbildung kommen die vorgestellten Comics und die Vorschläge dazu in der Regel sehr gut an. Die Lehrkräfte – auch die skeptischen – haben meist Lust, sie bald in der Praxis auszuprobieren.

Da es viel didaktisches Material zum Einsatz von Comics im Französischunterricht für L1-Sprecher*innen gibt: Kann man das systematisch für den Fremdsprachenunterricht adaptieren?
Koch: Ich würde keine 1:1-Übertragung vornehmen, da die Materialien für ein anderes Zielpublikum mit anderen Lernzielen konzipiert worden sind, aber im Rahmen des Literaturunterrichts ließen sich vielleicht Elemente von Vorschlägen für das *collège*/*lycée* adaptieren, ggf. mit zusätzlicher Sprach- oder Kulturarbeit, um Lücken von fremdsprachlichen Lernenden zu überbrücken oder auf Herausforderungen z. B. durch thematisches und Analyse-Vokabular vorzubereiten.

Wie kann man den passenden Comic für die jeweilige Altersstufe bzw. das jeweilige Sprachniveau auswählen?
Koch: Dieses Problem der Passung stellt sich für alle authentischen Texte. Letztendlich muss man einen Überblick haben, was die konkrete Lerngruppe bereits kann, z. B. indem man sich anfangs den vermittelten Wortschatz im alphabetischen Verzeichnis der Lehrwerke anschaut. Mit steigender Berufspraxis hat man das aber immer mehr ‘im Gefühl'. Auch welche grammatischen Phänomene bereits bekannt sind, ist von Interesse, wobei ich nicht sagen würde, dass ausschließlich bekannte Strukturen in dem authentischen Text vorkommen dürfen. Die Texte sollten aber für die Lernenden größtenteils verständlich oder erschließbar sein bzw. braucht es an manchen Stellen dann einfach zusätzliche Hilfen durch die Lehrkraft. Meist geht man ja vom Thema aus und sucht ein passendes Werk. Wenn es ungefähr zu den Lernenden passt, kann man sich Gedanken zur Unterstützung machen. Grundsätzlich braucht es immer Worterschließungsstrategien. Bei besonders herausfordernden, wenig transparenten Ausdrücken, kann man mit Annotationen arbeiten, z. B. indem neben oder unter der *planche* (nicht im Comic selbst!) französische Paraphrasen oder Bilder für eine Semantisierung sorgen, denn zu viel Wörterbucharbeit ist auf Dauer demotivierend und kostet zu viel Zeit. Es gibt aber einfach Wörter, die man für die Geschichte unbedingt braucht, auch wenn sie ansonsten ggf. weniger genutzt werden, z. B. *sanglier* für *Astérix* (z. B. Goscinny/Uderzo 1967). Wenn man einen längeren Ausschnitt oder eine Ganzschrift liest, würde ich zudem für eine schrittweise Rezeption in Abschnitten plädieren. So gibt es immer wieder Vor-, Während- und Nach-

Phasen, so dass das Verständnis in *Plateau*-Phasen für alle zwischengesichert werden kann.

Comics werden wegen begrenzter zeitlicher und finanzieller Ressourcen nur in Form von *vignettes* oder *planches* im Unterricht behandelt; das authentische Dokument ist aber ein ganzes Buch. Wie kann man Ganzschriften in den Unterricht einbauen?

Koch: Ja, das ist ein Grundproblem für jede Langtextsorte, also auch für Romane, Filme etc. Häufig werden in der Sekundarstufe I aus Zeitgründen nur Ausschnitte eingesetzt, die für die Behandlung eines bestimmten Themas dienlich sind. Das ist natürlich möglich, wird aber dann dem Werk als Gesamtkunstwerk, so wie es gedacht war, und gerade auch der narrativen Struktur nicht gerecht. Im Prinzip kann man auch mal aus dem Lehrwerk in der Sekundarstufe I eine Weile aussteigen oder ein langfristiges paralleles Projekt organisieren. In der Regel kommen Ganzschriften aber eher in der Sekundarstufe II zum Einsatz. Wenn es zu einem Werk keine Handreichung gibt, dann muss man sich alles selbst erarbeiten und das kostet Zeit, auch wenn es Freude machen kann. Es ist dabei aber möglich (und sinnvoll!) mit Kolleg*innen zusammenzuarbeiten, so teilt man sich die Arbeit oder man tauscht Materialien zu Werken aus. In jedem Fall muss man sich die Frage stellen, mit welchen Zielen und in welchen Abschnitten das Werk gelesen werden soll und was jeweils zielführende und motivierende *avant-*, *pendant-* und *après la lecture*-Aufgaben sind. Man gestaltet dann zwar eine Reihe von Stunden entlang des Comics, aber immer durch weitere, thematisch passende Texte ergänzt, so dass letztendlich wieder eine Textsortenvielfalt besteht.

Wie kann man Schüler*innen motivieren, in ihrer Freizeit Comics auf französisch zu lesen?

Koch: Die beste Werbung für frankophone Comics ist guter Französischunterricht. Wenn die Lernenden im Unterricht gemerkt haben, wie spannend oder lustig ein Ausschnitt ist und dass sie sehr wohl in der Lage sind, einen authentischen Text zu verstehen, dann haben sie vielleicht Lust, zu Hause weiterzulesen, oder fragen danach, wann sie das nächste Mal im Unterricht damit arbeiten dürfen. Selbst wenn eine Ganzschrift gelesen wurde, z. B. ein Album der Schlümpfe, könnten – die Serie ist lang – noch weitere folgen. Das Problem von Hardcover-Comics und *romans graphiques* ist jedoch, dass sie relativ teuer sind. Das kann sich nicht jede*r leisten, daher wäre eine gut ausgestattete Schulbibliothek oder ein persönlicher Lesekoffer der Lehrkraft, aus dem sich Lernende etwas ausleihen können, auf jeden Fall vor Vorteil.

Damit es nicht rein auf Selbstlektüre beschränkt ist, wäre es auch denkbar, ein längerfristiges Projekt daraus zu machen, dass also z. B. jede*r, der oder die möchte, individuell einen Band liest und dann in einer Unterrichtsstunde, jede*r sein Werk den anderen vorstellt. Das könnte in die Mitarbeitsnote einfließen – als zusätzlicher kleiner extrinsischer Anreiz. Man könnte zudem den *Bibliobus* des *Institut français* an die Schule einladen oder mit den Lernenden französische Bibliotheken besuchen, z. B. am *Institut français*.

Im Jahr 2021 waren 55 % der in Frankreich verkauften Comics Mangas. Diese werden insbesondere von Jugendlichen gelesen. Insofern würden sie sich einerseits besonders für den Einsatz im Schulunterricht eignen; andererseits sind sie aber auch sehr gewöhnungsbedürftig. Wie kann man also Mangas als essenziellen Teil des französischen Kulturguts in den Französischunterricht integrieren?

Koch: Das ist eine gute Frage. In meiner eigenen Studie (Koch 2017a) hatten nordrhein-westfälische Lernende überraschend wenig eigene Erfahrungen mit Mangas – angesichts der Berichterstattung in den Medien hätte ich mit mehr gerechnet. Das würde ich für die jeweilige Lerngruppe zunächst erfragen, also wer in seiner Freizeit (manchmal) Mangas liest und ggf. auch welche. Für den Einsatz im Französischunterricht würde ich nur solche auswählen, die ursprünglich auf Französisch erschienen sind (also keine reinen Übersetzungen) und die einen inhaltlichen Bezug zur Frankophonie haben. Es soll ja auch thematisch passen. Die abweichende Leserichtung, von hinten nach vorne und von rechts nach links, ist in der Tat gewöhnungsbedürftig, ermöglicht aber auch, sich der eigenen, erworbenen Rezeptionsgewohnheiten bewusst zu werden, denn es desautomatisiert auf jeden Fall die Wahrnehmung. Inwiefern man auf weitere mangatypische Elemente, wie die Figurendarstellung eingeht, würde für mich wirklich sehr davon abhängen, ob es zum jeweiligen Französischunterricht passt.

Welche Comics würden Sie in Zukunft gerne bearbeiten?

Koch: Ich arbeite gerade mit zwei Comics. In einem Fall handelt es sich um einen Beitrag zu *Les Gardiens du Louvre* (Taniguchi 2014). Das ist eine Manga-BD, die vom Musée du Louvre selbst herausgegeben wird. Darin besucht ein gesundheitlich angeschlagener japanischer Comiczeichner mehrere Tage lang das Louvre und taucht in seinem fiebrigen Kopf in die Gemälde ein, unterhält sich mit Maler*innen und geschichtlichen Zeitzeug*innen. So erfährt man z. B., wie im Zweiten Weltkrieg die Bilder vor den deutschen Invasoren in Sicherheit gebracht wurden. Das ist künstlerisch sehr schön gemacht und man erfährt viel

über die Kunstwerke im Louvre, die Geschichte – es ist sehr empfehlenswert (vgl. Koch erscheint 2022).

Das zweite Werk sind Comicadaptionen von Baudelaire-Gedichten. Ich beschäftige mich gerade mit dem Gedicht „L'Invitation au voyage" und der Umsetzung in eine Comic-Kurzgeschichte (Duprat/Céka 2006), bei der die Verse des Gedichtes 1:1 übernommen und 'lediglich' durch eine Bildergeschichte ergänzt wurden. Das liefert *eine* sehr anschauliche Interpretation des Gedichtes, die sicherlich so einigen den Zugang zu den lyrischen Versen erleichtern kann und gleichzeitig zur Erstellung eigener Geschichten zu Gedichten anregt. Meine Überlegungen dazu werde ich beim Frankoromanistentag 2022 in Wien vorstellen.

Vielen Dank für das Gespräch!

Bibliographie

Comics

Cruchaudet, Chloé (2013): *Mauvais Genre*, Paris: Delcourt.
Delporte, Ivan / Peyo [1967] (2019): *Les Schtroumpfs N°3 : La Schtroumpfette*, Marcinelle: Dupuis.
Derib (2008): *Jo*, Bruxelles: Le Lombard.
Duprat, François / Céka (2006): „L'Invitation au voyage", in: *Charles Baudelaire: Les Poèmes en BD*, Darnetal: éditions Petit à Petit, 3–7.
Goscinny, René / Uderzo, Albert (1967): *Astérix Légionnaire*, Paris: Dargaud.
Jost, Alain / Culliford, Thierry et al. [2010] (2019): *Les Schtroumpfs N°28 : La Grande Schtroumpfette*, Bruxelles: Le Lombard.
Taniguchi, Jirô (2014): *Les Gardiens du Louvre*, Paris: Futuropolis / Louvre éditions.
Tardi, Jaques (2010a): *Adèle Blanc-sec: Adèle et la Bête*, Paris: Casterman / Magnard.
Tardi, Jaques (2010b): *Adèle Blanc-sec: Le Démon de la Tour Eiffel*, Paris: Casterman / Magnard.
Tardi, Jacques [1996] (2014): *Casse-pipe à la Nation*, Bruxelles: Casterman.
Sattouf, Riad (2005): *Retour au collège*, Paris: Hachette Littérature.
Tehem / Gildo (2004): *Zap Collège: deuxième service*, Grenoble: Glénat.

Sekundärliteratur

Collins, Allan / Brown, John S. / Newman, Susan E. (1987): *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics*, Urbana-Champaign/Cambridge: University of Illinois.

Koch, Corinna (2011): „Flugsaurier und Dämonen über Paris: Die mysteriöse Welt der Adèle Blanc-Sec in der BD von Jacques Tardi“, in: *französisch heute* 42.3, 116–122.

Koch, Corinna (2014): „*À bord du Super Grand Huit Infernal*: « Casse-pipe à la Nation »: Detektivarbeit im zwölften Pariser arrondissement“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 24–27.

Koch, Corinna (2017a): *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag: eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics,* Stuttgart: ibidem.

Koch, Corinna (2017b): „Comics als Grundlage inter- und transkultureller Sensibilisierung im Französischunterricht am Beispiel des globalen Themas ‚Schule‘“, in: Appel, Joachim / Jeuk, Stefan / Mertens, Jürgen (Hrsg.): *Sprachen Lehren. 26. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg. 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Kongressband*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 187–196.

Koch, Corinna (erscheint 2022): „Interkulturelles und literar-ästhetisches Lernen mit Jirô Taniguchis *Les Gardiens du Louvre* (2014) als Mischung aus *bande dessinée* und Manga“, in: Ißler, Roland (Hrsg.): *Handbuch Französische Literaturdidaktik*, Tübingen: Narr.

Morys, Nancy (2018): *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch: Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik*, Berlin: Peter Lang.

Merde, putain, ta gueule – Doit-on enseigner les gros mots en cours de FLE ?

Le potentiel de la bande dessinée

Linda Bäumler

1. Introduction[1]

Les ‘gros mots’[2] apparaissent dans le langage des personnes de tous âges. L’enfant acquérant sa première langue (L1) note ainsi déjà qu’il y a des mots qu’il ne devrait pas utiliser, ce qui les rend d’autant plus intéressants (*cf.* Mateiu/Forea 2014 : 599). Cette attirance persiste également plus tard lorsque les enfants commencent leur scolarisation et se font réprimander par les enseignants lorsqu’ils les utilisent en classe. Et elle se poursuit également durant l’adolescence : des films comme *Entre les murs* (2008) en France ou *Fack ju Göhte* (2013) en Allemagne montrent que les gros mots font partie du quotidien des jeunes[3]. Les gros mots apparaissent aussi souvent dans les bandes dessinées, qui, de manière générale, visent à mettre en scène un langage qui soit le plus authentique possible. Par exemple, dans la première histoire des *Cahiers d’Esther* de Riad Sattouf, la protagoniste remarque à dix ans déjà que les enfants ne doivent pas utiliser de gros mots à la maison, mais qu’ils les utilisent entre eux à l’école, en dehors des cours. Et c’est ainsi qu’elle énumère les gros mots qu’elle connait (*cf.* fig. 1).

1 Je remercie Marc Chalier, Elisabeth Heiszenberger, Frédéric Nicolosi, Elissa Pustka et deux évaluateurs anonymes pour la relecture critique de cet article.

2 Dans cet article, nous considérons comme gros mots toute sorte d’énoncé vulgaire. Pour une délimitation des gros mots, des injures, jurons, insultes et vannes, voir section 2.

3 Nous définissons ce groupe comme étant celui des adolescents à partir de 10 ans (*cf.* WHO 2014).



Fig. 1 : Esther et les gros mots (CE[4] I : 3).

Dans *La vie secrète des jeunes*, Sattouf met aussi en scène le langage des jeunes et utilise des gros mots dans de nombreuses histoires. Ainsi, en racontant sa soirée à son amie, une jeune fille affirme qu'« […] il faisait que parler à ses putes […] » (VSJ I : 88), et un jeune au téléphone en qualifie une autre de « Grosse salope ! » (VSJ I : 91). Ces éléments produisent généralement un effet choquant, puisqu'ils rompent radicalement avec le standard. De cette manière, ils transgressent les normes établies, devenant ainsi encore plus intéressants pour les adolescents.

Le statut des gros mots par rapport à la variété standard enseignée soulève une question fondamentale en cours de FLE : quel(s) registre(s) doit-on enseigner ? Cette question, qui a déjà été traitée à plusieurs reprises (cf. Schmelter 2011, Meißner 1999, Krämer 1996), occupe une place primordiale dans la didactique moderne du FLE, qui souligne l'importance des documents authentiques et d'un langage authentique. Lorsque les apprenants de FLE participent à un échange scolaire ou lisent des blogs et commentaires rédigés par des jeunes dans les réseaux sociaux, ils sont naturellement confrontés au langage de l'immédiat (*cf.* Koch/Oesterreicher 2001 : 587), qui selon Koch/Oesterreicher (2011 : 17) peut contenir des éléments qui sont diaphasiquement, diastratiquement ou diatopiquement faiblement marqués[5]. Avec l'influence croissante des médias, ce contact est devenu encore plus facile de nos jours. Ainsi, les gros mots faisant partie du langage de l'immédiat, il est important de se demander si ces éléments

4 Nous utilisons l'abréviation *CE* pour la bande dessinée *Les Cahiers d'Esther* et *VSJ* pour *La vie secrète des jeunes.* Les différents tomes sont indiqués en numération romaine.

5 Dans ce contexte, les auteurs parlent de « l'oralité au sens le plus large » (Koch/Oesterreicher 2001 : 589).

devraient être enseignés en cours de FLE pour préparer les élèves aux rencontres authentiques. La bande dessinée étant une vaste source du langage de l'immédiat mis en scène, c'est sur la base d'un corpus constitué de deux tomes des *Cahiers d'Esther* et d'un tome de *La vie secrète des jeunes* de Riad Sattouf que nous analyserons l'usage des gros mots. De cette manière, nous pourrons montrer quels éléments du langage grossier sont utilisés et en déduire le potentiel de la bande dessinée pour les cours de FLE.

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord les différents registres et examinerons l'usage du langage vulgaire chez les adolescents (section 2). Par la suite, nous analyserons l'importance de ces registres et des gros mots dans le cadre normatif du FLE et des manuels scolaires en Allemagne (section 3). Avec pour objectif de démontrer le potentiel de la bande dessinée dans ce domaine, nous présenterons immédiatement après la méthode d'analyse du corpus (section 4). Finalement, nous présenterons et discuterons nos résultats (section 5), qui serviront de base pour débattre de la place des gros mots dans l'enseignement du FLE (section 6).

2. Le langage vulgaire chez les adolescents

En dessous du français standard, les linguistes établissent généralement différents niveaux de langue. Ainsi, Müller (1985 : 226) distingue entre autres le français familier, le français populaire et le français vulgaire, qu'il caractérise de registres relâchés. Notons que le français populaire est controversé dans la littérature scientifique. Gadet (1992 : 122) affirme en effet que la frontière entre le registre populaire et le registre familier est inexistante dans la plupart des cas :

> Ce qu'on appelle 'français populaire' se signale par l'instabilité et l'hétérogénéité. La frontière entre français populaire, entendu comme langue des classes populaires, et français familier, usage de toutes les classes dans des contextes peu surveillés, est floue, et même, pour la plupart des phénomènes, inexistante. (Gadet 1992 : 122)

Cependant, beaucoup de dictionnaires incluent les deux registres : *Le Petit Robert* différencie le français populaire du français familier et ajoute par ailleurs le registre vulgaire. *Vulgaire* y est défini comme étant quelque chose « qui exprime les tabous sociaux » (*cf. Le Petit Robert*) et en faisant référence aux gros mots. Müller (1985 : 235) assigne au français vulgaire :

> […] la caractéristique d'appeler par leur nom, sans ambages, des choses qu'en général on ne nomme pas et de ne pas avoir recours à des euphémismes pour remplacer les mots que le bon ton récuse, particulièrement les désignations de certaines parties du

> corps, ou concernant la sexualité, les fonctions digestives et certains défauts (stupidité, sottise, caractère désagréable, etc.). (Müller 1985 : 235)

Le locuteur transgresse donc une frontière en prononçant des éléments vulgaires, ce qui représente un tabou. Remarquons que l'appréciation d'un tabou peut changer au cours du temps : le caractère tabou peut disparaitre, ce qui s'accompagne d'un changement d'attitude de la société envers ce tabou (*cf.* Balle 1990 : 20–21). Ainsi, la classification d'un élément vulgaire en tant que tel peut varier selon les sociétés, les groupes sociaux et le temps (*cf.* Rouayrenc 1998) : l'édition du *Petit Robert* de 1976 classifie par exemple *pisser* comme *vulgaire* (*cf.* Palazzolo-Nöding 1987 : 44), alors que l'édition actuelle le qualifie de *familier*. Müller (1985 : 238) explique ces changements et cette variation par le démantèlement des tabous sociaux et des prescriptions morales.

Les éléments vulgaires du français proviennent majoritairement du champ sémantique sexuel, ce dernier étant le champ le plus productif pour les gros mots du français (*cf.* Gauger 2012 : 129, Moïse 2011 : 30, Guilleron 2007 : 6), avec, entre beaucoup d'autres, des mots comme *foutre*, *con*, *couillon*, *putain* ou *bordel* (*cf.* Gauger 2012 : 83–90). Sur ce point, le français se différencie de l'allemand, où le domaine des excréments est plus important que le domaine sexuel (p. ex. *Scheiße!* 'merde', *Verpiss dich !* 'va te faire foutre', du verbe *pissen* 'pisser'). Mais il se différencie également des autres langues romanes, qui ont toutes en commun le domaine sexuel en tant que champ lexical le plus productif, alors qu'en français, le domaine des excréments reste tout de même beaucoup plus fréquent pour les expressions grossières (p. ex. *merde*, *emmerder* ou *faire chier*) (*cf.* Gauger 2012 : 135).

En dehors des gros mots, le vocabulaire vulgaire comprend aussi les insultes, les injures, les jurons et les « vannes ». Mais ceux-ci y sont directement liés puisqu'ils sont souvent (bien que non nécessairement) constitués d'éléments grossiers et que leur emploi se trouve ainsi en contradiction avec le standard, puisqu'ils ignorent les codes de politesse (*cf.* Rouayrenc 1998, Guilleron 2007 : 6). Les vannes rituelles (*cf.* Labov 1993, Lepoutre 1997) jouent un rôle important dans la culture des adolescents : ainsi, Lepoutre (1997 : 153), dans son étude ethnographique de la banlieue parisienne, observe que dans un groupe d'élèves dont il était l'enseignant, l'activité des vannes occupait la majeure partie du temps des récréations scolaires. Contrairement aux insultes et aux injures, l'échange de vannes se pratique généralement à l'intérieur du groupe et les membres du groupe ne choisissent jamais pour cible une vérité qui pourrait blesser l'autre – il ne s'agit donc pas d'insultes réelles. Lepoutre (1997 : 146-147) documente entre autres les vannes *Ta mère, elle a une bitte au front !*, *… elle a le cul en bois !*, *… elle a trois seins*, *… elle a la chatte rouillée !* lors de ses

observations. Les duels de vannes représentent un combat rituel : ils se déroulent généralement dans des lieux publics comme l'école, les transports en commun ou les halls d'entrée d'immeubles, en présence d'un public de pairs et à l'exclusion des personnes n'en faisant pas partie. Le groupe de pairs va aussitôt évaluer l'échange de vannes (*cf.* Lepoutre 1997 : 154–164).

En ce qui concerne les insultes et les injures, la fonction première de la parole est de dévaloriser l'autre en le rabaissant (*cf.* Lepoutre 1997 : 163–166). Guilleron (2007 : 7) explique que la nuance entre les deux termes semble fine : il qualifie l'insulte prudemment comme attaque de circonstance, alors que « l'injure cherche à provoquer, à déstabiliser pour causer un tort de manière injuste » (Guilleron 2007 : 7). En outre, les insultes et les injures ne sont pas forcément constituées de gros mots : *boudin* ou *larve*, par exemple, peuvent être employés comme tels, c'est-à-dire sans être des gros mots (cf. Guielleron 2007 : 7). Au contraire des insultes et des injures, les jurons (p. ex. *Merde !* ou *Putain !*) n'impliquent d'autre destinataire que leur propre émetteur (*cf.* Guilleron 2007 : 7). Puisque les insultes, les injures, les jurons et les vannes sont souvent composés de gros mots, dans cette contribution, nous désignerons toute sorte d'expression grossière par les termes de *gros mots*, vu que ce sont les formes lexicales qui nous intéressent dans le cadre du FLE.

Lepoutre (1997) souligne que les gros mots accompagnent souvent la parole des jeunes et qu'ils sont courants dans les cours de récréation, dans les couloirs de l'école ou dans les rues de la cité (*cf.* Lepoutre 1997 : 125–126). Il constate qu'ils s'utilisent dans différentes situations :

> Il est vrai que la culture des rues dans son ensemble adore les mots ‘sales’, les ‘gros mots’, le langage du sexe, de la scatologie et de l'ordure. La grossièreté et l'obscénité prennent place aussi bien dans les énoncés narratifs que dans les différents échanges verbaux rituels (‘vannes’, insultes, apostrophes, remerciements, saluts), et aussi bien dans les rapports conviviaux que dans les interactions conflictuelles. (Lepoutre 1997 : 125)

Mais pourquoi les jeunes utilisent-ils des gros mots ? Les gros mots produisent un choc chez l'interlocuteur et les jeunes dépassent de cette manière les limites établies par les autorités pour trouver leur place dans la société, se démarquer des attentes des adultes et trouver leur propre identité. Par ailleurs, dans le cas où les gros mots seraient utilisés dans des vannes rituelles, ils servent « à structurer les hiérarchies de groupe » et sont également souvent signe de confiance (Bedijs 2015 : 306). Dans les groupes de jeunes, l'usage des gros mots remplit ainsi une fonction intégrative et de conformisme et permet de marquer l'appartenance au groupe (*cf.* Perea 2011 : 53–57). Lorsque les gros mots ne sont

pas échangés entre pairs, ils sont au contraire utilisés pour blesser, dégrader, provoquer ou ridiculiser autrui. D'ailleurs, les jeunes se servent fréquemment de gros mots de manière expressive (*cf.* Rouayrenc 1998) : le locuteur met l'accent sur l'énonciation et exprime sa surprise ou son bouleversement.

Quand les jeunes apprenants de FLE participent à un échange scolaire, apprennent en tandem ou sont actifs sur les réseaux sociaux, ils entrent certainement en contact avec différents registres du français, dont notamment le registre vulgaire. Devrait-on donc enseigner les gros mots en cours de FLE pour préparer les apprenants à la réalité linguistique ? Dans la section 3, nous répondrons tout d'abord à cette question avant d'analyser si les différents registres et les gros mots sont envisagés dans le cadre normatif de l'enseignement du FLE et dans les manuels scolaires de FLE en Allemagne.

3. Les registres de langue et les gros mots en cours de FLE en Allemagne

L'objectif du cours de FLE moderne est de préparer les apprenants à la réalité linguistique hors de la salle de classe (*cf.* Schöpp 2008 : 76). Pour cela, il n'est guère surprenant que la didactique du FLE exige depuis longtemps l'utilisation de documents authentiques pour favoriser la compétence communicative (*cf.* Fäcke 2017 : 44, Roche 2006 : 209–211). Internet et d'autres médias offrent aujourd'hui de nombreuses possibilités d'entrer en contact avec le français utilisé par des francophones natifs dans des situations authentiques. L'on pensera aux comptes Instagram pouvant être suivis par les élèves germanophones, à de courtes vidéos sur YouTube, aux blogs sur Internet, aux films francophones sur Netflix ou encore à des chansons. Et tout cela n'est pas seulement facilement accessible pour les professeurs, mais aussi pour les apprenants à la maison. Or, dans ces documents, les apprenants de FLE ne se trouvent pas seulement confrontés au français standard, mais aussi à d'autres niveaux de langue, raison pour laquelle Krämer (1996 : 166) souligne l'importance d'enseigner les différents registres en cours de FLE :

> Il est nécessaire pour un étranger de s'orienter en France au milieu des divers registres, de les reconnaître et de pouvoir s'y adapter. Cela implique l'écoute et l'apprentissage des différences phonétiques, lexicales et syntaxiques entre langue soignée, langue lue ou récitée, et langue spontanée quotidienne. Cela peut s'obtenir grâce au travail sur documents authentiques (films, interviews, chansons, etc.) illustrant les différentes situations des plus relâchées (les jeunes entre eux) aux plus formelles (la conférence universitaire par exemple). (Krämer 1996 : 166)

En même temps, l'auteur précise que seule une compétence passive de différents registres peut être l'objectif en cours de FLE, alors que la compétence active peut se développer naturellement au cours d'un séjour prolongé dans un pays francophone (*cf.* Krämer 1996 : 166). Il est donc incontestablement souhaitable d'enseigner différents registres pour que les élèves soient préparés aux situations authentiques telles que dans les cours de récréation ou dans les rues de villes francophones. Mais cela inclut-il aussi l'enseignement des gros mots ? Si l'objectif est de préparer les apprenants aux situations authentiques, l'on ne peut alors répondre que par l'affirmative. Dans les documents authentiques mentionnés, comme les vidéos et les blogs d'influenceurs ou les films, les apprenants entreront inévitablement en contact avec des gros mots et des expressions grossières. Ils devraient avoir aussi la possibilité de comprendre les gros mots auxquels ils pourraient être confrontés lors d'un séjour dans un pays francophone ou d'une conversation avec leur tandem. Il semble évident que ces gros mots doivent être préalablement introduits de manière didactique, c'est-à-dire en discutant leur emploi et en donnant des expressions ou mots alternatifs. Il est nécessaire d'en expliquer la signification et les conséquences que leur usage peut provoquer. Ainsi, l'objectif devrait être une compétence passive des gros mots, afin que les apprenants puissent les comprendre et y réagir de manière adéquate.

Dans la présente section, nous examinerons l'importance des différents registres dans le cadre normatif du cours de FLE en Allemagne. Pour cela, nous nous concentrerons tout d'abord sur le cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR), sur les standards académiques qui règlementent l'enseignement des langues étrangères modernes au niveau national en Allemagne ainsi que sur le programme scolaire de Bavière, qui impose le contenu traité en FLE dans ce land en particulier. Étant donné que les manuels scolaires jouent un rôle important en cours de FLE et qu'ils sont souvent traités comme des « programmes scolaires secrets[6] », nous analyserons par la suite également l'apparition de différents registres et éléments grossiers dans quatre manuels fréquemment utilisés en cours de FLE en Allemagne : *À plus!*, *Découvertes*, *Parcours* et *Horizons*.

3.1 Le cadre normatif

Dans ses descriptions de la compréhension générale de l'oral, le CECR fait référence à la langue standard jusqu'au niveau B2 :

---

6 Comme les manuels scolaires reprennent les contenus du programme scolaire, ils font souvent office de programme scolaire « secret » (cf. Fäcke ²2017 : 68).

> Peut comprendre une langue orale standard, en direct ou à la radio, sur des sujets familiers ou non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, académique ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent gêner sa compréhension. (Conseil de l'Europe 2018 : 58)

C'est seulement à partir du niveau C1 que l'apprenant doit être en mesure de comprendre quelques expressions non standard : « Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes ainsi que les changements de registre » (Conseil de l'Europe 2018 : 58). Pour ce qui est de l'interaction, les descriptions portant sur les discussions informelles (entre amis) mentionnent la langue standard au niveau B1 : « Peut, en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion informelle entre amis à condition qu'elle ait lieu en langue standard clairement articulée » (Conseil de l'Europe 2018 : 89). Remarquons que cette déclaration contient une contradiction, puisque d'un point de vue linguistique, lors d'une conversation informelle, les interlocuteurs se servent du langage de l'immédiat (*cf.* Koch/Oesterreicher 2001 : 587). Au niveau B2, le CECR affirme que l'apprenant doit pouvoir « […] participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, en faisant des commentaires, en exposant un point de vue clairement, en évaluant d'autres propositions, ainsi qu'en émettant et en réagissant à des hypothèses » (Conseil de l'Europe 2018 : 89). La mention de « contexte familier » indique – dans le cas de jeunes apprenants en cours de FLE – que les apprenants doivent être capables de comprendre des expressions du langage de l'immédiat. Ainsi, le CECR exige la compréhension d'éléments d'un langage familier relativement tard, au niveau B2, voire C1. N'oublions pas que le CECR fait référence à toutes les langues vivantes enseignées à l'école, et non pas seulement au français.

En ce qui concerne les standards académiques de l'Allemagne pour l'anglais et le français, ceux-ci exigent que les apprenants comprennent les textes oraux authentiques dans la mesure où des variétés représentatives sont employées (*cf.* KMK 2012 : 15). Pour le niveau élevé, les standards académiques incluent explicitement le français non standard : les apprenants sont censés comprendre les matériaux audio, même si les interlocuteurs parlent vite et ne se servent pas du français standard (*cf.* KMK 2012 : 15). Quant à l'interaction orale, les standards académiques exigent que les apprenants soient capables de participer à des discussions dans un registre convenant à la situation et aux interlocuteurs (*cf.* KMK 2012 : 16). Les standards ne précisent pas s'il s'agit d'interactions en langue standard ou familière, même si la prise en compte du destinataire et de la situation laisse supposer que l'on y inclut un usage familier.

Quant au programme scolaire de Bavière, le *LehrplanPLUS*, celui-ci met l'accent sur le français standard, mais explique aussi que les apprenants doivent également connaître différents accents – non pas seulement régionaux, mais aussi sociaux (*cf.* ISB 2021 : Fachprofil Französisch[7]). Par la suite, il exige l'emploi de documents authentiques pour montrer aux élèves la réalité (linguistique) quotidienne des francophones. En deuxième année de français, les élèvent doivent connaître les différences entre le français parlé et le français écrit (*cf.* ISB 2021 : Jahrgangsstufe 7). En troisième année, le programme scolaire aborde directement le français familier et la langue des jeunes, non seulement en perception, mais aussi en production : les élèves doivent prendre en compte la situation de conversation en utilisant la langue des jeunes et le français familier (*cf.* ISB 2021 : Jahrgangsstufe 8). Pour toutes les années du programme, le *LehrplanPLUS* souligne l'usage authentique de la langue. Pour la cinquième année, il propose également un travail sur textes numériques (p. ex. discussions dans des forums, commentaires dans les portails vidéo ; *cf.* ISB 2021 : Jahrgangsstufe 10). Sur ces plateformes, il est très probable que les apprenants entrent en contact avec le langage de l'immédiat et donc aussi avec des gros mots.

Ainsi, l'analyse du cadre normatif montre clairement qu'une utilisation authentique de la langue française est considérée comme essentielle. Il est surprenant que le CECR mette l'accent sur le standard pour le moins jusqu'au niveau B1 avant d'inclure également des changements de registre. Pour ce qui est du programme scolaire de Bavière, si les gros mots n'y sont pas abordés directement, celui-ci met cependant l'accent sur la proximité du quotidien et sur les documents authentiques dès le début.

3.2 Les manuels scolaires

Les manuels scolaires *Découvertes* et *À Plus!*, tous deux très répandus en cours de FLE en Allemagne, intègrent des expressions familières dès la première année, même si l'accent est fortement mis sur le français standard. Le manuel *À Plus!* met à disposition des exercices pour enseigner le français familier aux élèves : en troisième année, par exemple, les élèves doivent trouver des éléments du français familier dans un texte et le reformuler en français standard (*À Plus!* 3 : 48). En quatrième année, le manuel propose deux vignettes illustrant différentes expressions typiques de la langue des jeunes, comme *kiffer*, l'usage excessif de l'adverbe *trop* au lieu de *très* ou encore le verlan (*cf. À Plus!* 4 : 64). En cinquième année, les élèves ont à nouveau la possibilité de trouver des éléments du français familier dans un texte, avec pour tâche sa reformulation en français

7 Le profil de FLE.

standard (*cf. À Plus!* 5 : 39). Le manuel *Découvertes* offre moins d'exercices comprenant le français familier. Ainsi, en cinquième année, l'on y trouve un exercice demandant aux apprenants de traduire le texte suivant en français, un texte qui vise à mettre en scène un français authentique :

> Je zone depuis toujours dans ma cité et j'en ai marre parce qu'on dit toujours des trucs nuls sur les banlieues comme quoi y a que des blèmes. On dit aussi qu'on passe notre temps à fumer des clopes, à faire du trafic d'herbe. C'est zarbi, on dirait qu'on a la peste. Tu parles ! C'est vrai que dans ma cité, c'est pas vraiment le pied ! Y a rien à foutre, y a pas de boulot, pas de fric, alors les gosses taguent les murs ou rackettent les voisins pour avoir leurs fringues ! Mais y a pas que ça. D'abord, y a les potes, on se connaît tous, on écoute de la zique branchée et on flippe pas devant les flics, nous. On s'en fout ! (*Découvertes* 5 : 21)[8]

Le texte contient le verbe *foutre*, qui est considéré dans ce sens comme *familier* par *Le Petit Robert*, tandis que d'autres dictionnaires comme le *TLFi*[9] le caractérisent de *vulgaire*. Somme toute, les gros mots ne sont – si tant est qu'il y en ait – que marginalement inclus dans ces exercices, ces derniers traitant principalement d'expressions familières et d'aspects morphosyntaxiques comme la négation sans *ne* ou les élisions comme *t'as* à la place de *tu as* ou *y a* à la place de *il y a*. Si l'on considère le vocabulaire introduit dans les manuels au cours des années, l'on remarque effectivement certaines expressions du français familier, y compris des interjections exprimant des sentiments ou des attitudes (*cf.* tab. 1).

Expression	**Manuel**	**Registre selon le manuel**	**Registre selon *Le Petit Robert***
Beurk !	*Découvertes*	-	-
canon/canon	*Découvertes*	familier	familier
casser la figure à qn	*Découvertes*	familier	familier
crade/crade	*Découvertes*	familier	familier
dingue/dingue	*Découvertes*	familier	familier
se foutre de qc	*Découvertes*	familier	familier
en avoir marre de qc	*Découvertes*	familier	familier

8 Notons que le texte paraît plutôt artificiel et désuet et ne représente donc pas vraiment un texte authentique.

9 *Cf.* http://atilf.atilf.fr/ *(dernière consultation: 07/05/2022).*

qc est nul/nulle	*Découvertes*	familier	familier
La vache !	*Découvertes*	familier	familier
Zut !	*Découvertes*	-	familier
avoir marre de qn/qc	*À Plus !*	familier	familier
Beurk !	*À Plus !*	-	-
se foutre de qn/qc	*À Plus !*	-	familier
nul en qc	*À Plus !*	-	familier
Zut !	*À Plus !*	-	familier

Tab. 1 : Expressions familières exprimant des sentiments ou des attitudes introduites dans *Découvertes* et *À plus !* au cours des cinq premières années de FLE.

Dans les manuels *Parcours* et *Horizons*, qui préparent les élèves au baccalauréat durant les deux dernières années de français, les apprenants découvrent le français familier dans des textes authentiques. De temps à autre, l'on y trouve aussi des gros mots comme *putain* dans l'expression *un(e) putain de...* (*cf. Horizons* : 12), *merde* (*cf. Horizons* : 94, 140), *enfoiré* (*cf. Horizons* : 118), *putain* (*cf. Parcours* : 17), *saperlipopette*[10] (*cf. Parcours* : 18), *con* (*cf. Parcours* : 44) ou *foutre qc* (*cf. Parcours* : 44). Pour les deux dernières années, le manuel *Parcours* offre systématiquement des exercices « objectif langage » qui traitent du français familier. Ces derniers visent à promouvoir les compétences perceptives en présentant des expressions familières que les élèves doivent reformuler en français standard (*cf. Parcours* : 18, 44).

Même si les manuels tentent d'inclure le français familier et authentique du quotidien, l'analyse montre que les gros mots ne sont guère abordés dans les manuels scolaires. S'ils sont introduits, ce n'est qu'au cours des dernières années de français, et même dans ce cas, c'est plutôt rare. Le choix des matériaux montre que l'on ne peut pas exclure la possibilité que les apprenants soient exposés à des gros mots dans les textes authentiques. Même si les manuels ne les introduisent guère en général, cela ne signifie certainement pas que les élèves ne s'y intéressent pas.

10 Employé de manière ironique.

3.3 Autres matériaux didactiques introduisant les gros mots

Une recherche sur internet confirme l'hypothèse stipulant que les élèves s'intéressent très vite aux gros mots : l'on y trouve des matériaux pour apprendre les gros mots en français, comme des fiches de travail pour les cours de FLE. Une enseignante constate que ses élèves lui demandent toujours de traiter des gros mots en cours (*cf.* Eduki 2021). Par ailleurs, l'apprenant trouvera plusieurs vidéos sur YouTube qui présentent les gros mots du français. Ainsi, la chaine YouTube *Français Authentique*[11] explique des termes comme *merde*, *putain*, *fait chier*, *ça me casse les couilles*, *con*, *connasse*, *connard* ou *c'est un fils de pute*. Cette chaine s'adresse aux gens qui souhaitent améliorer leur niveau de français et compte 1,25 million d'abonnés. Dans la vidéo, le youtubeur souligne la compétence perceptive et donne le conseil de ne pas utiliser de gros mots activement :

> Avant de commencer, déjà, la première chose, c'est bien que vous compreniez ces mots, mais ne les utilisez pas. C'est inutile de les utiliser, on peut faire passer ses idées sans utiliser des mots grossiers comme ceux-là. Donc, c'est bien de les comprendre, mais n'essayez pas forcément de les utiliser. (*Français Authentique* 2018)

En outre, il existe divers manuels de différentes maisons d'édition qui présentent les gros mots aux apprenants (adultes) de FLE (p. ex. Altheim 2006), ce qui montre que le sujet est d'un intérêt particulier.

3.4 Apprentissage des gros mots en cours de FLE et en dehors de l'école

Dans une enquête menée à l'université de Vienne en octobre 2021 auprès de 67 étudiants en français[12], 18 % des participants ont déclaré que le registre vulgaire avait été introduit dans leur cours de FLE. Une proportion bien plus élevée d'entre eux (64 %) ont confirmé avoir été confrontés au français familier en cours de FLE. Les participants ont ensuite été invités à citer des gros mots qu'ils avaient appris en cours de FLE et en dehors de l'école. Le tableau 2 montre ceux qui ont été cités plus d'une fois.

---

11 www.youtube.com/watch?v=L45tbNuorOg&t=68s *(dernière consultation: 07/05/2022).*

12 Cette enquête a été effectuée par Elissa Pustka et l'auteur de cet article. Pour plus de détails, voir Pustka/Bäumler (en préparation).

Gros mots appris en cours de FLE	**Fréquence**	**Gros mots appris en dehors de l'école**	**Fréquence**
merde	13	*putain*	11
putain	9	*merde*	8
fils de pute	6	*fils de pute*	6
zut	6	*con*	5
connard	4	*cul*	5
ta gueule	4	*ta gueule*	3
salope	2	*foutre*	3
mince	2	*salope*	2
		connard	2
		tabernacle	2
		dégager	2

Tab. 2 : Les gros mots appris en cours de FLE et en dehors de l'école.

Comme on peut le voir, c'est en dehors de l'école que les participants ont appris le plus de gros mots et d'une plus grande variété. Il faut également noter que sous la rubrique des gros mots appris en cours de FLE, certains participants ont indiqué des mots (*zut* et *mince*) qui – selon le Petit Robert – ne relèvent pas du registre vulgaire, mais du registre familier. Dans le cas de *zut*, l'analyse des manuels (*cf.* chapitre 3.2) a montré que cette interjection est introduite dans *À plus!* et *Découvertes*. Les indications des participants montrent que les apprenants de français entrent également en contact avec les gros mots en dehors de l'école. Ils déclarent les avoir appris auprès d'amis natifs (13 fois), en consommant des films ou séries en français (10 fois), lors d'un séjour dans un pays francophone (9 fois), sur les réseaux sociaux (4 fois), en écoutant de la musique francophone (3 fois) ou par le biais de camarades de classe (2 fois). Deux participants soulignent qu'ils ont cherché des gros mots en ligne. Ces résultats montrent que les apprenants de français s'intéressent aux gros mots et qu'ils y sont évidemment confrontés au cours de leur apprentissage de la langue.

Dans ce qui suit, nous examinerons leur utilisation dans la bande dessinée, dont l'objectif est de mettre en scène le langage authentique et qui est également souvent employée en cours de FLE. Nous allons tout d'abord présenter la méthode appliquée et les bandes dessinées utilisées (section 4), avant d'analyser

les gros mots trouvés dans le corpus (section 5) et de discuter leur emploi dans les cours de FLE (section 6).

4. Méthode

4.1 Corpus

Pour la présente étude, nous avons choisi les bandes dessinées *Les Cahiers d'Esther* et *La vie secrète des jeunes* de Riad Sattouf. Les deux bandes dessinées sont d'intérêt linguistique et didactique, puisqu'elles se veulent être des histoires authentiques d'adolescents francophones.

Dans *Les Cahiers d'Esther*, l'auteur raconte la vie quotidienne d'une jeune fille, surnommée *Esther*. Chaque album inclut 54 petites histoires et représente une année scolaire de la jeune fille. Le lecteur peut ainsi suivre les transformations d'Esther, un personnage derrière lequel se cache la fille d'un couple d'amis de l'auteur (Riad Sattouf), à qui elle raconte son quotidien (*cf.* Allary 2016). S'agissant donc d'histoires vraies, l'auteur vise à montrer la vie réelle des jeunes, y compris leur langue et ses gros mots : « Ce qui m'intéresse c'est de raconter le quotidien, le banal, le léger, le plus honnêtement possible, avec les gros mots (rires) » (franceinfo:culture 2018).

Dans *La vie secrète des jeunes*, Sattouf prétend citer des histoires vraies d'inconnus qu'il a vues et entendues dans le métro de Paris ou en d'autres endroits publics en France. Comme dans *Les Cahiers d'Esther*, chaque page représente une histoire et peut être lue séparément. Dans cette bande dessinée, le lecteur ne retrouve pas le même héros à chaque histoire, car chacune d'entre elles porte sur différents inconnus. Ainsi, l'âge des protagonistes varie des jeunes enfants aux adultes, mais l'accent est mis sur les adolescents.

L'analyse des gros mots a été effectuée dans les deux premiers albums des *Cahiers d'Esther* (*Histoires de mes 10 ans* et *Histoires de mes 11 ans*) (CE I et CE II) et le premier album de *La vie secrète des jeunes* (VSJ I). Comme ce dernier contient plus du double d'histoires que *Les Cahiers d'Esther*, nous avons choisi de ne considérer qu'un tome de cette série pour pouvoir analyser un nombre relativement équilibré d'histoires issues des deux bandes dessinées.

4.2 Documentation des occurrences

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des gros mots utilisés dans le corpus, nous avons documenté toutes les occurrences trouvées lors de la lecture. Par ailleurs, afin d'identifier toutes les expressions grossières, nous avons également documenté les formes de dévalorisation qui ne sont pas des gros mots, comme *laideron* dans « […] mon frère, ce laideron » (*cf.* CE II : 6) ou *moche* dans « La

maîtresse la plus moche de France, c'est la nôtre » (*cf.* CE I : 24). En outre, nous avons aussi documenté des expressions comme *nul* ou *Dingue !*, souvent utilisées pour éviter des gros mots et ainsi d'un intérêt particulier en cours de FLE. Nous avons également dénombré les occurrences trouvées, afin de pouvoir analyser la fréquence des gros mots utilisés. Par la suite, nous avons travaillé avec le dictionnaire *Le Petit Robert* – qui est disponible en ligne et représente l'un des dictionnaires les plus répandus – dans le but de documenter si les gros mots observés sont qualifiés de *vulgaire*, *familier* ou *populaire*. De plus, nous avons analysé les gros mots selon leur champ sémantique, dans le but d'en distinguer le domaine le plus représenté. Finalement, nous avons comparé les résultats de notre analyse avec les gros mots introduits dans les manuels de FLE en Allemagne.

5. Résultats et discussion

Dans les deux premiers albums des *Cahiers d'Esther*, 169 occurrences de gros mots ont été recensées, dont 37 types ('classes'). Dans le premier album de *La vie secrète des jeunes*, nous avons identifié 276 occurrences de gros mots, dont 57 *types*. Avec 0,64 gros mots par page (108/169) dans *Les Cahiers d'Esther* et 0,57 (156/276) dans *La vie secrète des jeunes*, la fréquence des gros mots dans les deux bandes dessinées est globalement comparable. Le tableau 3 montre que *putain* est le gros mot le plus fréquent avec 62 occurrences, suivi d'expressions comprenant *gueule* (comme *ta gueule*) avec 38 occurrences et de *merde* avec 32 occurrences. Parmi les gros mots apparaissant plus de 10 fois, l'on trouve entre autres *chier*, *couilles*, *con*, *cul*, *se foutre*, *moche*, *pédé* et *pute*.

Mot clé	**Fréquence totale**	**Fréquence dans *Les Cahiers d'Esther***	**Fréquence dans *La vie secrète des jeunes***
putain	62	15	47
gueule	38	6	32
merde	32	8	24
pute	30	12	18
con	25	13	12
cul	17	7	10
pédé	17	16	1
se foutre	15	-	15

moche	15	14	1
couilles	13	9	4

Tab. 3 : Expressions vulgaires et dépréciatives les plus fréquentes dans le corpus

Au total, nous avons pu recenser les gros mots et expressions dépréciatives suivants : *abîmé*, *abruti*, *bâtard*, *rien à battre*, *bite*, *bordel*, *bouche*, *bouffonne*, *se branler*, *s'en branler*, *canon*, *se casser*, *chatte*, *cheum*, *chiant*, *chienne*, *chier*, *cingler*, *con*, *conne*, *connasse*, *connard*, *connerie*, *couilles*, *couine* [sic !] 'gouine', *cul*, *dég*, *dégoûtant*, *dégueu*, *dégueulasse*, *démodé*, *dingue*, *enculé*, *enfoiré*, *engueuler*, *se ficher*, *foutre*, *se foutre*, *foutu*, *fuck*, *gnome*, *guedin*, *gueule*, *gueuler*, *immonde*, *laid*, *laideron*, *maboul*, *merde*, *moche*, *mocheté*, *tête de mule*, *niquer*, *nul*, *nullard*, *pédé*, *péquenot*, *pisser*, *porc*, *pouffe*, *pourri*, *purée*, *putain*, *pute*, *racaille*, *salope*, *saloperie*, *salaud*, *sucer*, *taré*, *tête*, *téton*, *vache*. Le tableau 4 (*cf.* annexe) montre les différentes occurrences classées par ordre alphabétique selon leur fréquence dans les deux bandes dessinées ainsi que leur fréquence totale. L'on y trouve également des exemples du corpus et les marques d'usage selon le dictionnaire *Le Petit Robert*.

5.1 Fonction des gros mots dans le corpus

L'analyse de corpus montre que les deux bandes dessinées mettent en scène un langage contenant beaucoup de gros mots et d'expressions grossières. Elle confirme par ailleurs les différentes fonctions des gros mots déjà postulées dans les études précédentes (*cf.* section 2). Dans la bande dessinée, les jeunes les utilisent notamment pour provoquer les jeunes d'autres groupes lors de conflits. Dans le deuxième tome des *Cahiers d'Esther*, par exemple, un élève raconte à son ami qu'il a traité un rival de « fils de pute », après que ce dernier a qualifié sa mère de « pute » (*cf.* CE II : 3). Le premier tome de *La vie secrète des jeunes* renferme beaucoup de cas dans lesquels les protagonistes se provoquent entre eux. Sattouf met par exemple en scène une situation où deux garçons se battent tout en utilisant des gros mots comme *ta gueule* et *sale fils de pute* (*cf.* VSJ I : 13).

L'image qu'Esther dessine de son frère dans *Les Cahiers d'Esther* montre l'importance des gros mots dans les groupes de pairs : selon Esther, son frère en utilise beaucoup (*cf.* CE II : 3), de même que les autres garçons de son école (*cf.* CE I : 3). Comme exposé dans la section 2, les jeunes utilisent également des gros mots pour marquer des différences hiérarchiques et trouver leur place dans le groupe de pairs : Esther décrit qu'il y a un groupe de « grands-racailles » dans son école et que « tout le monde veut être comme eux » (*cf.* CE II : 3). Elle

souligne que c'est ce groupe qui utilise beaucoup de gros mots. D'ailleurs, dans *Les Cahiers d'Esther*, les jeunes reprennent les gros mots utilisés par les pairs qu'ils estiment dans le but de s'intégrer eux-mêmes dans le groupe (*cf.* CE I : 11). De plus, dans les groupes de pairs, les gros mots ne sont pas seulement utilisés pour provoquer, blesser ou insulter, mais aussi comme des interjections servant à exprimer des émotions ou renforcer une demande. Ainsi, les garçons mis en scène dans les *Cahiers d'Esther* utilisent beaucoup de gros mots en jouant au foot, comme « Allez, passe putain ! » (CE I : 9). D'autres exemples se trouvent dans *La vie secrète des jeunes*. L'on y trouve notamment un jeune qui, dans un bar, qualifie son IPod de *merde*, ce dernier ne fonctionnant plus (*cf.* VSJ I : 89), ou encore un enquêteur de Greenpeace se mettant en colère à cause des passants qu'il interpelle dans la rue, mais qui l'ignorent : « Pas l'temps pas l'temps putain […] » (VSJ I : 94). Notons que *Le Petit Robert* classifie les interjections *merde !* et *putain !* comme étant *familières*, alors que dans des énoncés, *merde* et *putain* sont qualifiés de *vulgaires*.

Dans un nombre considérable d'autres cas, les jeunes utilisent des gros mots pour des raisons d'expressivité. Ainsi, le frère d'Esther exprime son aversion pour la musique qu'écoute sa sœur en la qualifiant de *merde* (« Maman j'entends encore la musique de merde d'Esther », CE I : 3), tandis qu'Esther qualifie les garçons de son école de *dégueulasse* (« Les garçons sont dégueulasses », CE I : 18).

Les gros mots ne sont pas seulement utilisés entre jeunes, mais aussi envers les adultes, qui n'appartiennent évidemment pas au groupe de pairs. Dans ce cas, ils sont souvent employés pour provoquer ou se rebeller. Ainsi le frère d'Esther se sert-il de gros mots lors d'un conflit avec son père, provoquant encore plus la colère de ce dernier : « Hey j'fais c'que j'veux avec mon corps j'm'en bats les couilles » (CE I : 53). Dans *La vie secrète des jeunes*, Sattouf met en scène une situation où un jeune provoque un portier avec divers gros mots : « Enculé ! Tu veux que je l'répète ? Enculé ! […] Sale employé de merde va » (VSJ I : 143). Remarquons que ce dernier a à son tour recours à des gros mots après avoir commencé la discussion d'un ton poli. Par ailleurs, Sattouf met en scène l'impolitesse de certains jeunes en y incluant des expressions grossières. Ainsi un jeune traite-t-il une pharmacienne de *pute* dans *La vie secrète des jeunes* (*cf.* VSJ I : 142).

Comme exposé dans la section 4.2, nous avons également recensé les expressions dépréciatives qui ne sont pas des gros mots ainsi que celles qui s'utilisent pour les éviter et qui peuvent être enseignées en cours de FLE. C'est la raison pour laquelle il est particulièrement intéressant d'analyser comment ces expressions sont qualifiées selon *Le Petit Robert*. Cette analyse

montre que 77 % (341/444) des expressions trouvées dans le corpus (*cf.* tab. 3) sont qualifiées de *familières*[13]. Seuls 21 % des expressions (94/444)[14] sont qualifiées de *vulgaires* (14 *types*, parmi lesquels 4 sont également qualifiés de *familiers*) et 4 % (19/444)[15] de *populaires* (*abîmé*, *cul* et *purée* étant les seuls gros mots considérés comme *populaires*). 7%[16] (30/444) des expressions trouvées dans le corpus ne présentent pas de telles marques dans *Le Petit Robert*. Dans ce dernier groupe, il s'agit dans certains cas d'insultes ou d'énoncés expressifs ne contenant pas de gros mots (p. ex. *bouche*, *démodé*, *laid* ou *tête*). Il est surprenant que le taux des expressions familières soit beaucoup plus élevé que le taux des expressions vulgaires. Il y a deux raisons à ce résultat. Premièrement, celui-ci est conforme aux observations des études précédentes (*cf.* section 2) : avec le démantèlement des tabous (*cf.* Müller 1985 : 238), des éléments classifiés comme vulgaires peuvent perdre cette connotation avec le temps. Deuxièmement, n'oublions pas que nous avons également inclus des expressions qui généralement ne sont pas considérées comme des gros mots. Dans ce cadre, nous avons, d'une part, des expressions comme *nul* ou *dingue*, qui sont utilisées pour dévaloriser ou exprimer des émotions et qui remplacent des éléments vulgaires. Ces expressions sont particulièrement intéressantes pour les cours de FLE, puisque les élèves peuvent les utiliser sans produire d'effet choquant sur leur interlocuteur ou lecteur. Rappelons qu'elles ne présentent que peu d'occurrences dans le corpus (*cf.* tab. 3). D'autre part, nous avons aussi inclus des mots comme *maboule* ou *gnome* qui ne fonctionnent comme éléments grossiers que lorsqu'ils sont contextualisés.

5.2 Les champs sémantiques des gros mots du corpus

Concernant les champs sémantiques des gros mots, l'analyse confirme les thèses présentées dans la section 2 : le domaine de la sexualité est le plus représenté, alors que le domaine des excréments l'est beaucoup moins. Le tableau 5 montre la différence entre ces deux champs sémantiques.

13 73% (123/169) pour *Les Cahiers d'Esther* et 76 % (210/275) pour *La vie secrète des jeunes*.
14 20% (33/169) pour *Les Cahiers d'Esther* et 22 % (61/275) pour *La vie secrète des jeunes*.
15 4% (7/169) pour *Les Cahiers d'Esther* et 4 % (12/275) pour *La vie secrète des jeunes*.
16 Remarquons que la somme des pourcentages dépasse les 100 %, car quelques expressions ont été classifiées et comme *familier* et comme *vulgaire*.

Champ sémantique	Occurrences
Domaine de la sexualité	*bite, bordel, se branler, s'en branler, chatte, con(ne), connard, connasse, couilles, gouine, enculé, foutre, se foutre, fuck, niquer, pédé, pouffe, putain, pute, salope, saloperie, sucer, téton*
Matières fécales	*chiant, chier, enfoiré, merde, pisser*

Tab. 5 : Les champs sémantiques de la sexualité et du fécal

Comme exposé dans la section 2, les parties du corps sont également un domaine propice aux gros mots (*cf.* Müller 1985 : 235). Dans le corpus, nous recensons par exemple *cul*, *gueule*, *engueuler* et *gueuler*. Les adolescents se servent par ailleurs d'autres champs sémantiques, comme la beauté (p. ex. *abîmé*, *cheum*, *immonde*, *laideron*, *taré*), la société (p. ex. *bâtard*, *péquenot*) ou les animaux (p. ex. *tête de mule*, *porc*, *vache*).

5.3 Commentaires métalinguistiques sur les gros mots

Dans les deux bandes dessinées, l'on trouve de nombreux commentaires métalinguistiques sur les gros mots. Esther explique ainsi dès la première histoire du tome I qu'à l'école, ils utilisent des gros mots entre eux, en dehors des cours, mais qu'ils sont interdits à la maison (cf. fig. 1, section 1). Ce faisant, elle énumère les gros mots qu'elle connait, dont notamment *merde*, *cul*, *putain*, *bordel*, *fait chier*, *conne* et *ta gueule* (*cf.* CE I : 3), en soulignant qu'elle n'aime pas les employer. Cette attitude se reflète également dans plusieurs commentaires, dans lesquels elle s'excuse pour son langage grossier :

(1) Pardon pour ces grossièretés mais c'est le monde réel de ma vie. (CE II : 32)

Parallèlement, l'on trouve aussi plusieurs passages dans lesquels Esther utilise des gros mots lorsqu'elle se réfère par exemple aux garçons de son école ou à son frère :

(2) Les garçons, dans mon école, ils sont vraiment des connards (désolée pour le gros mot, mais c'est vrai) (CE I : 23) et
(3) Il n'a pas seulement l'air con, il l'est (CE II : 53)

Notons que dans ce dernier exemple, elle ne s'excuse pas d'avoir été grossière. Ce fait semble confirmer que certains groupes de jeunes utilisent des gros mots de manière excessive (*cf.* section 2), mais qu'en même temps, leur emploi est répandu également de manière plus générale parmi les adolescents. Le fait que

les filles s'expliquent occasionnellement la signification de certains gros mots, comme *pédé* (*cf.* CE I : 11) ou *pute* (*cf.* CE I : 41), montre qu'elles ne connaissent pas toutes les expressions en usage chez les garçons, mais qu'elles entrent quand même en contact avec celles-ci.

Dans le premier tome de *La vie secrète des jeunes*, l'on trouve deux commentaires métalinguistiques portant sur les gros mots. Dans le premier cas, une jeune mère demande à son partenaire d'éviter les gros mots devant leur enfant :

(4) Tu pourrais éviter de dire ces trucs devant lui quand même. (VSJ I : 91)

Dans le deuxième, une institutrice se plaint auprès de Sattouf du caractère vulgaire de sa bande dessinée *La vie secrète des jeunes* lors d'une séance de dédicace :

(5) Je suis institutrice, et je l'ai fait lire : tous mes collègues ont été écœurés par toute cette vulgarité, et extrêmement choqués ! (VSJ I : 54)

Ce dernier commentaire souligne particulièrement bien l'emploi répandu des gros mots dans le langage mis en scène dans la bande dessinée. Cet emploi est en contradiction avec le français standard et n'est évidemment pas accepté par les enseignants en contexte scolaire. Si les élèves français sont tenus d'éviter les gros mots en classe, leur prise en compte dans les cours de FLE doit être discutée.

6. Emploi en cours de FLE

Comme exposé dans la section 3, en cours de FLE, il est indispensable de traiter également des gros mots lorsque le français familier est abordé, afin que les élèves soient préparés à la réalité linguistique qu'ils retrouveront lors de conversations avec des francophones. L'analyse nous a dévoilé une grande variété de gros mots et d'expressions grossières. Les deux bandes dessinées incluent des histoires courtes qui peuvent facilement être utilisées en cours de FLE. Toutefois, *Les Cahiers d'Esther* sont plus adaptés puisque l'auteur y aborde entre autres des questions d'ordre social, comme le portable, l'homosexualité, l'égalité homme-femme, le racisme ou encore le harcèlement. Ainsi, le travail linguistique peut être combiné à un travail thématique. La chaine de télévision française *Canal+* proposant les épisodes des saisons 1 et 2 sous forme de dessins animés (disponibles en rediffusion sur YouTube[17]), ces petites histoires peuvent

17 *Cf.* www.youtube.com/channel/UCgJJS9bO-MKcpyMWoo-ugHQ *(dernière consultation: 07/05/2022).*

aussi être intégrées en tant qu'exercices de compréhension audio-visuelle. *La vie secrète des jeunes*, pour sa part, ne nous paraît pas, globalement, aussi bien adaptée à être intégrée en cours de FLE. Alors que les *Cahiers d'Esther* nous semblent utilisables au cours de toutes les années d'apprentissage de FLE en Allemagne, *La vie secrète des jeunes*, dont les histoires traitent souvent de sujets qui ne sont pas destinés aux jeunes durant les cours (p. ex. rapport sexuel oral, orgasme), ne peut être envisagée que pour les deux dernières années de français.

Les Cahiers d'Esther offrent une bonne possibilité d'introduire les gros mots de manière didactique. D'un côté, ils peuvent être utilisés lors d'une séquence dans laquelle les gros mots représentent le sujet central. Pour ce faire, la première histoire du premier tome est tout à fait appropriée, puisqu'Esther constate qu'elle n'a pas le droit d'employer de gros mots à la maison et qu'elle nomme tous ceux qu'elle connait (*cf.* CE I : 3). Cette image peut être mise à profit pour introduire le sujet : les apprenants découvrent quelques gros mots français, qu'ils peuvent rapporter à leur propre vie. Dans quelles situations utilisent-ils eux-mêmes des gros mots ? Dans quelles situations et avec qui les évitent-ils ? Ensuite, différentes méthodes de l'enseignement du FLE se prêtent particulièrement bien à l'introduction des gros mots en cours : certaines histoires des *Cahiers d'Esther* peuvent p. ex. être mises en scène en groupes par les apprenants. Lors de la préparation de la représentation scénique, les différents groupes travaillent sur la signification des gros mots à l'aide de dictionnaires et les remplacent par des paraphrases appropriées et créatives. Comme celles-ci ont souvent un caractère absurde et ridicule, le véritable message des gros mots se présente aux apprenants de manière particulièrement frappante. Après la présentation scénique, l'utilisation des gros mots peut faire l'objet d'un débat en classe et des alternatives peuvent être proposées.

Une autre méthode créative pour travailler sur le sujet consiste à faire discuter les apprenants entre eux de l'emploi des gros mots par les jeunes dans le cadre d'une table ronde. Un groupe d'apprenants peut alors se glisser dans le rôle du conseil des parents ou des enseignants qui se prononcent en faveur de l'interdiction des gros mots dans la cour de récréation, tandis qu'un autre incarne les jeunes qui rassemblent des arguments contre une telle interdiction. Les apprenants peuvent ensuite mener une discussion sur le sujet en petits groupes et en discuter ensuite en classe.

À l'aide des *Cahiers d'Esther*, vu qu'un bon nombre d'histoires courtes traitent de sujets actuels de société, les gros mots peuvent être également abordés dans un cadre thématique qui, lui aussi, peut être étudié. L'épisode « Les homosexuels » (CE I : 11) peut nous servir d'exemple pour les dernières années du cours de FLE : il ne permet pas seulement d'introduire le terme *pédé*,

mais aussi de traiter de son emploi, qui n'est pas remis en question par les adolescents de la bande dessinée. Ainsi, la jeune Esther qualifie Abdou de « trop sympa » bien que ce dernier ait qualifié les homosexuels de « dégueu ». Après qu'Abdou a expliqué la signification de *pédé*, les autres adolescents commencent à utiliser l'expression sans réfléchir. D'ailleurs, la situation dans laquelle Abdou dénonce un élève plus jeune à l'animateur montre qu'il est capable d'agresser verbalement d'autres personnes, mais qu'il ne supporte pas d'être agressé en retour : s'il caractérise les gros mots de moralement condamnables, il les utilise lui-même aussi. Cette contradiction peut être traitée en cours. Finalement, l'épisode pourrait également servir à aborder la discrimination des homosexuels et à enseigner la tolérance envers un autre mode de vie. Ainsi, l'éducation de la jeune Violette, qui répète les paroles de ses parents « Un papa, une maman, y a pas mieux pour un enfant » (CE I : 11) sans y réfléchir, peut également faire l'objet d'une discussion en cours.

L'épisode « Mitchell » (CE I : 9) pourrait déjà être utilisé en troisième ou quatrième année de français, c'est-à-dire avec des élèves plus jeunes. À l'aide de cet épisode, il est possible de traiter des gros mots tout en abordant la question du harcèlement scolaire. Esther explique au lecteur que Mitchell est le « pire garçon » de sa classe et que « vraiment toutes les filles [le] détestent » (CE I : 9). Quand il demande aux filles si elles veulent jouer avec lui, elles lui répondent « Ta gueule ». Simultanément, Esther explique au lecteur : « J'aime pas les gros mots, mais à lui, j'en dis » (CE I : 9). Sur la base de cet épisode, il est donc possible de discuter de la violence physique, sociale et verbale que font subir ses camarades de classe à Mitchell et de sensibiliser les élèves aux conséquences que peuvent avoir de telles agressions verbales.

7. Conclusion

Dans cet article, nous avons vu qu'avec l'influence croissante des médias, le langage authentique devient de plus en plus accessible en cours de FLE. De nombreux didacticiens se prononcent en faveur de l'inclusion du langage de l'immédiat, puisque les apprenants entrent en contact avec ce langage lors de leurs séjours en contexte francophone ou en tant qu'utilisateurs de médias. Les jeunes francophones utilisant des gros mots, les apprenants de FLE se voient inévitablement confrontés à ces expressions lorsqu'ils entrent en contact avec ces locuteurs, quel que soit le média utilisé. C'est la raison pour laquelle il est recommandé d'enseigner et surtout de discuter les gros mots en cours de FLE. De cette manière, les apprenants auront la possibilité de comprendre les expressions grossières dans des documents authentiques ou lors de conversations avec

des francophones. Déclarer tabou les gros mots en cours de FLE ne peut pas être la solution : dans un tel cas, les apprenants pourraient en effet soit ne pas les comprendre lorsqu'ils y sont confrontés, soit chercher eux-mêmes leur signification sur internet. Or, cet apprentissage autodidacte ne permet pas l'intervention didactique, qui est essentielle : il est en effet indispensable qu'en classe les élèves puissent discuter des gros mots et de leur impact. L'analyse de corpus nous a confirmé que les gros mots peuvent être traités à l'aide de la bande dessinée en cours de FLE, par exemple sur la base des *Cahiers d'Esther*. Étant donné que l'enseignement en classe permet une discussion, les enseignants ont la possibilité d'expliquer les gros mots, de commenter leur emploi et de sensibiliser les jeunes à ce sujet. Ainsi, les jeunes apprennent à remettre en question l'emploi des gros mots, ce qui ne favorise pas seulement leur compétence linguistique, mais également leur compétence sociale.

Corpus de manuels scolaires

Alamargot, Gérard et al. (2008): *Découvertes 5*, Stuttgart: Klett.

Ballin, Susanne et al. (2009) : *Horizons*, Stuttgart : Klett.

Gregor, Gertraud et al. (2006): *À plus ! 3 Cycle long*, Berlin: Cornelsen.

Gregor, Gertraud et al. (2007): *À plus ! 4 Cycle long*, Berlin: Cornelsen.

Gregor, Gertraud et al. (2008): *À plus ! 5 Cycle long*, Berlin: Cornelsen.

Jorißen, Catherine et al. (2009) : *Parcours plus. Französisch für die Oberstufe*, Berlin: Cornelsen.

Corpus de bandes dessinées

CE I = Sattouf, Riad (2016) : *Les cahiers d'Esther : 1 : Histoires de mes 10 ans*. Paris : Allary Éditions.

CE II = Sattouf, Riad (2017) : *Les cahiers d'Esther : 2 : Histoires de mes 11 ans*. Paris : Allary Éditions.

VSJ = Sattouf, Riad (2007) : *La vie secrète des jeunes 1*. Paris : L'Association.

Références

Allary Éditions (2016) : *Riad Sattouf – Les Cahiers d'Esther 1*. https://allary- editions.fr/products/riad-sattouf-les-cahiers-esther-1 (20.08.2021).

Altheim, Bernhard (2006) : *Französisch schimpfen. Beleidigungen, Flüche, Sauereien*, Frankfurt a. M.: Eichborn.

Balle, Christel (1990) : *Tabus in der Sprache*, Lang : Frankfurt et al.

Bedijs, Kristina (2015) : « Langue et Générations : Le Langage Des Jeunes », in : Claudia Polzin-Haumann, Wolfgang Schweickard (eds.) : *Manuel de linguistique française, 8*, Berlin/Boston : De Gruyter, 293-313.

Conseil de l'Europe (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (CECR).* https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 (20.08.2021).

Eduki (2021): *Schimpfen auf Französisch.* https://eduki.com/de/material/262999/schimpfen- auf-franzosisch (20.08.2021).

Fäcke, Christiane (²2017) : *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.

Français Authentique (2018) : *Les principaux gros mots en français.* https://www.youtube.com/watch?v=L45tbNuorOg&t=68s (20.08.2021).

Franceinfo:culture (2018) : *« Le goût de l'histoire vraie » par Riad Sattouf.* https://www.franceculture.fr/bd-bande-dessinee/le-gout-de-lhistoire-vraie-par-riad- sattouf?utm_medium=Social&utm_source=Twitter#Echobox=1544700395 (20.08.2021).

Gadet, Françoise (1992) : *Le français populaire.* Paris: PUF. (Que sais-je? 1172)

Gauger, Hans-Martin (2012) : *Das Feuchte & das Schmutzige. Kleine Linguistik der vulgären Sprache*, München: Beck.

Guilleron, Gilles (2007) : *Le petit livre des gros mots*, Paris : Édition First.

KMK (2012) : *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18- Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (20.08.2021).

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2001) : « Langage parlé et langage écrit », in: Holtus, Günter/Metzeltin, Michael/Schmitt, Christian (eds.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, I, 2, Tübingen : Niemeyer, 584-627.

Krämer, Martine (1996) : « Français standard, français populaire, français familier et français parlé : Quel français enseigner ? », in : *Französisch heute 3*, 159-167.

Labov, William (1993) : *Le Parler odinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris : Minuit.

Le Petit Robert : www.lerobert.com/dictionnaires/francais/langue/dictionnaire-le-petit-robert-de-la-langue-francaise-edition-abonnes-3133099010272.html (20.08.2021).

Lepoutre, David (1997) : *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris : Éditions Odile Jacob.

Mateiu, Iuliana-Anca/Florea, Marius-Adrian (2014) : « Les injures et les jurons. Agressions verbales vs jeux de langage », in : The Alpha Institute for Multicultural Studies (ed.) : *Proceedings of the international conference « Communication, Context, Interdiscipli- narity ». Section : Language and Discourse, 3*, Tîrgu-Mureş : « Petru Maior » University Press, 594-610.

Meißner, Franz-Joseph (1999) : « Vers l'intégration de la langue parlée dans l'enseignement du FLE », in : *Französisch heute 2*, 155-165.

Moïse, Claudine (2011) : « Gros mots et insultes des adolescents », in : *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence* 83–84, 29-36.

Müller, Bodo (1985) : *Le français d'aujourd'hui*, Paris : Klinscksieck.

Palazzolo-Nöding, Brigitte (1987) : *Drei Substandardregister im Französischen: Familier, populaire, vulgaire. Ergebnisse einer Wörterbuchuntersuchung und einer Umfrage in Draguignan*. Frankfurt/M.: Haag & Herchen.

Perea, François (2011) : « Les gros mots, paradoxes entre subversion et intégration », in : *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence* 83–84, 53-60.

Pustka, Elissa/Bäumler, Linda (en préparation) : *Mündliche Variation im Fremdsprachenunterricht. Eine Online-Befragung von Französisch- und Spanisch-Erstsemestern an der Universität Wien.*

Roche, Jörg (2006) : « Back to the Future – Perspektiven für das authentische Sprachhandeln im Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts », in : Bausch, Karl-Richard et. al (eds.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 209–218.

Rouayrenc, Catherine (1998) : *Les gros mots*. Paris : PUF. (Que sais-je? 1597)

Schmelter, Lars (2011) : « Jugendsprache im Französischunterricht – geht das? Und wenn ja, wie? », in: Baurmann, Jürgen/Neuland, Eva (eds.), *Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen*, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, 97-107.

Schöpp, Frank (2008) : « Zum Stellenwert von Mündlichkeit und Nähesprache im Französischunterricht », in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2.2, 73-100.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2021) : *Fachprofil Französisch*. https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/franzoesisch/auspraegung/f ranzoesisch (20.08.2021).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2021) : *LehrplanPLUS. Französisch 7*. www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/ franzoesisch /2-fremdsprache (20.08.2021).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2021) : *LehrplanPLUS. Französisch 8*. www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/ franzoesisch /2fs (20.08.2021).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2021) : *LehrplanPLUS. Französisch 10*. www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/ franzoesis ch/1-2-fremdsprache (20.08.2021).

World Health Organization (WHO) (2014) : *Recognizing adolescence.* https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section2/page1/recognizing- adolescence.html (20.08.2021).

Trésor de la langue Française informatisé (TLFi). www.atilf.fr/tlfi (20.08.2021).

Annexe

Mot-clé	CE	VSJ	Fréquence	Exemples tirés du corpus	Classification selon *Le Petit Robert*
abîmé	-	1	1	« […] l'italienne vulgaire et abîmée […] » VSJ I : 61	populaire
abruti	1	-	1	« […] (un abruti comme lui) […] » CE II : 47	familier
bâtard	5	-	5	« Ne bouge surtout pas p'tit bâtard » CE I : 39	familier
rien à battre	-	2	2	« […] j'en ai rien à battre […] » VSJ I : 73	familier
bite	-	4	4	« Et là, dingue, il sort sa… euh… sa bite quoi, et il se branle ! » VSJ I : 12	vulgaire
bordel	2	4	6	« Écrase-le bordel ! » CE I : 39	juron
bouche	1	-	1	« Ta bouche, bouffonne ! » CE I : 23	-
bouffonne	1	-	1	« Ta bouche, bouffonne ! » CE I : 23	familier
se branler	-	5	5	« Des fois, y a des gros porcs qui se branlent. » VSJ I :33	vulgaire
s'en branler	-	1	1	« Je m'en branle des ragots, des saloperies […] » VSJ I : 67	vulgaire
canon	-	3	3	« Franchement, qui est plus canon ? » VSJ I : 61	familier
se casser	1	1	2	« […] un geste qui voulait dire 'casse-toi' […] » CE I : 36	familier
chatte	1	-	1	« Azy mais va niquer la chatte à ta mamy gros » CE II : 34	familier et vulgaire
cheum	-	2	2	« Kom il est cheum ! » VSJ I : 42	-
chiant,e	6	2	8	« C'est très chiant », CE I : 24	très familier
chienne	-	3	3	« La chieeeenne […] » VSJ I : 86	

chier	6	9	15	« C'est à chier non ? » VSJ I : 65	familier et vulgaire
cinglé	-	2	2	« Mais t'es cinglé ou quoi ? » VSJ I : 61	familier
con	13	12	25	« Il n'a pas seulement l'air con, il l'est » CE I : 53 « Ultra-con du matin au soir » CE II : 34	familier
conne	3	3	6	« [...] t'es conne » CE I : 15	familier
connasse	3	1	4	« Bouge pas connasse » CE I : 31	vulgaire et méprisant
connard	1	4	5	« Les garçons, dans mon école, ils sont vraiment des connards [...] » CE I : 23	vulgaire et méprisant
connerie	-	4	4	« Naaaan c'est des conneries [...] » VSJ I : 72	familier
couilles	9	4	13	« [...] j'm'en bats les couilles » CE I : 53 « Tu m'casses les couilles [...] » VSJ I : 26	vulgaire et familier
cul	7	10	17	« Hey touche-moi pas l'cul sale pédé ! » CE I : 11	familier ou populaire
dég	-	1	1	« Il est dég [...] » VSJ I : 77	familier
dégoûtant	-	2	2	« [...] considéré comme un gnome dégoûtant » VSJ I : 77	-
dégueu	5	-	5	« Non seulement c'était d'une mocheté extrême (et dégueu) [...] » CE II : 41	familier
dégueulasse	1	1	2	« Les garçons sont dégueulasses » CE I : 18	familier
démodé,e	1	-	1	« Alors les démodées ? » CE I : 23	-
dingue	1	1	2	« Dingue ! » CE I : 50	familier
enfoiré	1	1	2	« Explose-lui sa gueule de saloperie d'enfoiré ! » CE I : 39	vulgaire
enculé	-	9	9	« T'entends enculé ? » VSJ I : 98	vulgaire
enculer	-	1	1	« Va te faire enculer toi et ton film pourri ! » VSJ I : 65	vulgaire
fuck	2	1	3	« Fuck le délégué » CE I : 7	-
se ficher	-	2	2	« Oui ben moi j'm'en fiche [...] » VSJ I : 142	familier

foutre	-	6	6	« Si tu commences à foutre le bordel dans mon évier [...] » VSJ I : 144	familier
se foutre	-	15	15	« Tu peux te foutre de ma gueule ! » VSJ I : 14	familier
foutu	-	2	2	« il est foutu non [...] » VSJ I : 89	familier
gnome	-	1	1	« [...] considéré comme un gnome dégoûtant » VSJ I : 77	veilli et péjorativ
gouine	3	-	3	« T'es ptète couine [*sic !*] ? » CE II : 32	péjorativ
guedin	-	1	1	« T'es un guedin ! » VSJ I : 11	-
engueuler	3	-	3	« [...] ils se sont fait engueuler par le directeur [...] » CE I : 29	familier
gueule	6	32	38	« [...] ferme ta gueule [...] » CE I : 16 « Explose-lui sa gueule de saloperie d'enfoiré ! » I,39	familier
gueuler	-	6	6	« [...] je me suis levée et j'ai gueulé [...] » VSJ I : 65	familier
immonde	-	1	1	« Moi, mais je suis sortie avec des mecs immondes, mais dégueulasses quoi ! » VSJ I : 77	-
laid	2	-	2	« Les têtes trop laides des gens de cette époque » CE I : 24	-
laideron	1	-	1	« Donc, je vais avoir un appareil comme mon frère, ce laideron » CE II : 6	-
maboul	-	2	2	« [...] c'est des gros maboules dans ma classe » VSJ I : 135	familier
merde	8	24	32	« Passe merde ! » CE I : 3 « [...] c'est parce que les écoles gratuites, 'c'est la merde' [...] » CE II : 23	vulgaire (comme interjection, l'expression est classifiée comme *familier*)
moche	14	1	15	« Ensuite, il est extrêmement moche [...] » CE I : 9 « La maîtresse la plus moche de France, c'est la nôtre. » CE I : 24 « La maîtresse (ultra-moche) » CE I : 37	familier
mocheté	1	-	1	« Non seulement c'était d'une mocheté extrême (et dégueu) [...] » CE II : 41	familier

tête de mule	-	-	1	« C'est uneu têteu deu muleu » VSJ I : 2	familier
niquer	4	4	8	« HAHA on s'en bat les couilles nique sa mère à elle » CE II : 3	familier, argot
nul	2	2	4	« Voilà, c'est ça, les garçons. Ils sont nuls. » CE I : 6	familier
nullard	-	2	2	« T'es un nullard mec, un nullard ! » VSJ I : 11	familier
pédé	16	1	17	« Hey touche-moi pas l'cul sale pédé ! » CE I : 11	familier
péquenot	-	1	1	« haha… les péquenots… » VSJ I : 61	familier et péjoratif
pisser	-	1	1	« […] j'ai envie de pisser […] » VSJ I : 106	familier
porc	-	2	2	« Ferme ta gueule gros porc ! » VSJ I : 31	familier
pouffe	-	2	2	« Genre chuis même pas habillée en pouffe spécialement […] » VSJ I : 84	vulgaire
pourri	-	-	1	« Va te faire enculer toi et ton film pourri ! » VSJ I : 65	familier
purée	-	1	1	« Purée c'est pas mal […] » VSJ I : 72	populaire
putain	15	47	62	« Attends attends putain le sandwich il est froid putain d'sa race il est froid ! » VSJ I : 5	vulgaire (comme interjection, l'expression est classifiée comme *familier*)
pute	12	18	30	« Lâche-moi grosse pute va ! » CE I : 41 « […] fils de pute […] » CE II : 3	péjoratif et vulgaire
racaille	8	-	8	« Mon frère mais c'est une racaille, sérieux » CE II : 16	-
salope	-	2	2	« Hahaha grosse salooope ! » VSJ I : 91	familier et vulgaire
saloperie	1	-	1	« Explose-lui sa gueule de saloperie d'enfoiré ! » CE I : 39	familier
salaud	-	1	1	« Laisse tomber, c'est un salaud. » VSJ I : 88	familier

sucer	-	5	5	« Tu viens nous sucer moi et mon pote ou quoi ? » VSJ I : 152	érotique
taré	1	-	1	« [...] et il est complètement taré. » CE I : 19	familier
tête	1	-	1	« Ça va pas la tête ? » CE I : 6	-
téton	-	1	1	« [...] t'as des gros tétons hein ? » VSJ I : 74	familier
vache	-	1	1	« La vaaache ! » VSJ I : 88	familier

Tab. 4 : Expressions vulgaires et expressions dépréciatives trouvées dans le corpus.

Apprendre les émotions avec la BD : l'exemple de la BD à succès *Seuls*

Karin Le Bescont

1. L'importance de l'expression des émotions dans l'apprentissage de la langue

La nécessité d'enseigner l'expression des émotions en cours de langues est née d'un constat simple : le décalage entre l'importance des émotions dans l'acquisition d'une nouvelle langue et leur présence plutôt anecdotique dans les programmes d'apprentissage.

En toutes circonstances, nous sommes tous traversés par des émotions. Elles nous accompagnent dans nos actions, nos pensées et, a fortiori, dans notre communication. Le cours de langue, parce qu'il est un laboratoire de communication usuelle, justifie selon nous l'introduction précoce de la dimension émotionnelle, que ce soit comme clé pour réfléchir à son propre apprentissage ou comme moyen d'exprimer son ressenti.

Apprendre une langue maternelle, de même qu'apprendre une langue étrangère, met le sujet dans une situation émotionnelle qui peut être inconfortable, déstabilisante, anxiogène, autant que plaisante, enthousiasmante ou stimulante, mais en tout cas émotionnellement fondatrice. Comme le souligne Block (2007), l'acquisition d'une nouvelle langue participe à la transformation de la personnalité d'un individu. Ce facteur justifie à lui seul la prise en compte de la dimension émotionnelle dans le matériau linguistique.

L'émotion se doit d'être verbalisée ou, en quelque sorte, extériorisée. Ce sont pour chaque individu des émotions différentes à des degrés variés dépendant d'un éventail de facteurs très large, allant du rapport à la langue cible ou à la culture au rapport à l'enseignant.e, à l'expression orale, écrite, au groupe, à sa propre culture, etc. On peut par exemple imaginer l'importance de l'appréhension de la langue du nouveau pays pour des primoarrivant.e.s. Mettre des mots sur son ressenti permet, selon Favre (1998), à la fois de réguler ses émotions et de structurer sa pensée.

Au vu de ces différentes raisons, certain.e.s chercheur.se.s comme Swain (2013) sont d'accord pour dire combien les émotions sont cruciales en classe de langue :

> Emotions are like 'the elephant in the room'. Everyone is aware of them but they reflect an unspoken truth: that they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and what will happen in the future (Swain 2013 : 195).

Pourtant, comme le souligne aussi Françoise Berdal-Masuy (2020 : 2), dans le Cadre Européen Commun de Référence des langues (2001 : 62), la notion d'*émotion* n'apparaît que deux fois et ce, à partir du niveau B2, pour la production orale dans la conversation (« peut transmettre différents degrés d'émotion et souligner ce qui est important pour lui/elle dans un événement ou une expérience ») et pour la production écrite, dans la correspondance. Dans les deux cas, il s'agit pour l'apprenant.e d'être capable dans la langue cible de moduler son discours en apportant des nuances en fonction de ce qu'il ou elle ressent.

Le substantif *sentiment* est lui mentionné 15 fois au niveau B1, à la fois en compréhension et production, comme par exemple dans le monologue suivi (2001 : 8) : « Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions ».

La dimension émotionnelle est donc introduite tardivement dans l'apprentissage des langues alors qu'elle semble essentielle, d'une part pour souligner la part affective de l'apprentissage, et d'autre part pour donner dès le début des outils utiles à l'expression et l'appréhension des émotions. Pourtant, parallèlement, nous observons en France un engouement récent dans les classes maternelles et primaires où les élèves, dès leur plus jeune âge, sont invité.e.s à identifier leurs émotions afin qu'on puisse les aider à devenir acteur.rice.s de leur apprentissage en langue maternelle.

Petite pierre à la construction de l'édifice de l'utilisation des émotions en cours de langue, cette contribution tentera de montrer comment la BD, en l'occurrence ici la BD *Seuls* de Bruno Gazotti et Fabien Vehlmann, peut être un moyen intéressant de les aborder en cours de FLE. À travers les émotions ressenties par les personnages ou à travers celles que l'on ressent en tant que lecteur.rice, la BD permet d'aborder l'apprentissage des émotions à plusieurs niveaux (langage, prosodie, mimiques, gestuelle, contexte, culture). Nous observerons donc ici l'expression des émotions avec le langage pictural (section 3), le langage parlé (section 4) et le langage narratif (section 5) en proposant à chaque fois des pistes d'applications dans le cadre du cours de langue.

2. La BD, un instrument idéal pour étudier l'expression des émotions dans l'enseignement de la langue

Afin d'évoquer les atouts de la bande dessinée dans l'apprentissage de l'expression des sentiments en cours de langue, notre choix s'est porté sur la BD jeunesse, primée à deux reprises, de Bruno Gazotti et Fabien Vehlmann intitulée *La Disparition.* Ce premier album d'une série de 13 appelée *Seuls* met en scène cinq enfants qui se réveillent un matin dans une ville où tout le monde a disparu. Ce scénario bouleversant, propice au développement du suspense, présente chacun.e des cinq héros.ïne.s en proie à des émotions diverses liées à son caractère. L'analyse de l'expression de chacune des émotions représentées peut se faire à différents niveaux. En effet la bande dessinée, en alliant le texte à l'image, constitue un médium adéquat pour retranscrire des émotions. Elle admet à la fois une lecture du dessin, du message et de la narration qui nous permettra d'aborder le langage, la gestuelle, les mimiques, les déclencheurs d'émotions ou encore leur déroulement temporel.

Pour comprendre l'adéquation de la BD avec l'enseignement des sentiments en classe de langue, il faut revenir sur la définition de l'expression des émotions dans la communication. En effet, l'émotion colore le message. Comme le précise Chatar-Moumni (2013 : 4) dans sa présentation du numéro 180 de *Langue française* sur l'expression verbale des émotions, « [l]a linguistique des émotions les conçoit […] comme des entités actives dans le sens où elles agissent sur et participent à la co-construction des actes de parole ». De manière générale donc, comme le spécifie Plantin (2003 : 128), pour les psychologues comme pour les linguistes, « l'émotion structure le matériel verbal ». Et non seulement elle structure le message d'une subjectivité liée à la perception qu'a chacun d'un événement ou d'une idée, mais elle engendre aussi un comportement visible dans l'expression du visage et dans la gestuelle. Scherer (2005 : 717) parle de « facial and vocal expressions as well as physiological response profiles ». Le recours à l'image s'avère en ce sens un complément indispensable à la perception de l'émotion.

Ainsi que le précise Cavalla (2015 : 124), il ne suffit donc pas d'enseigner le vocabulaire de l'émotion pour que l'apprenant.e soit à même de l'utiliser. Il faut accompagner ces mots de la gestuelle, des mimiques qui les accompagnent pour qu'ils puissent être identifiés et reproduits. Or, dans la bande dessinée, ces différents outils de la communication des émotions sont représentés. Elle permet d'aborder l'expression des sentiments à travers plusieurs biais et donc à plusieurs niveaux de l'apprentissage.

3. Le dessin

3.1 La valeur du dessin

Pour commencer, et c'est sans doute l'attrait principal de la BD, on peut partir du dessin. Outre l'aspect motivant d'un dessin de BD, c'est un outil fonctionnel de communication quasi universel. Dans cette perspective, on peut considérer une série d'activités ayant directement recours au dessin pour les premiers niveaux d'apprentissage, avec pour objectif la découverte, l'acquisition et l'utilisation de vocabulaire lié aux sentiments ainsi que l'accès à une dimension interculturelle souvent primordiale dans l'appréhension de la langue étrangère.

On peut légitimement se demander si l'apprenant.e est à même de reconnaître l'émotion représentée sur le dessin proposé. Sans tomber dans les écueils de nombreux manuels d'apprentissage de langues étrangères appartenant au passé, où trop souvent les dessins illustraient le texte pour en soutenir la compréhension en utilisant des codes parfois illisibles, en particulier lorsqu'il s'agissait de représenter des concepts abstraits comme des émotions (Germain 1976 : 63), et sans n'être que des déclencheurs d'activité non plus (Pauzet 2003 : 492), l'image de bande dessinée participe activement au récit. Elle ne peut être réduite uniquement à une illustration symbolique destinée à élucider un texte, elle transporte elle-même une partie du message, pose le contexte et forme avec le texte et les bruitages un moment narratif. Ce concept de narration figurative est caractéristique de la bande dessinée (Groensteen 2007 : 33).

Partie intégrante de cette narration figurative, les mimiques et la gestuelle que l'on retrouve représentées sur les dessins présentent un intérêt particulier pour le cours de langue étrangère parce qu'elles sont propres à l'identité culturelle. Selon les cultures, les sentiments s'expriment différemment et avec plus ou moins d'intensité. On peut même constater que les sentiments n'ont pas la même valeur, ni le même poids d'une culture à l'autre (*cf.* Niedenthal/Krauth-Gruber/Ric 2009 : 311–346). Dans ce contexte, l'apprenant.e de français langue étrangère peut se retrouver confronté.e à des expressions ou des attitudes qu'il ou elle est dans l'incapacité de décrypter. La bande dessinée propose une représentation contextuelle de ces émotions permettant aux lecteur.rice.s de les identifier.

3.2 Représenter l'émotion

La bande dessinée française, parce qu'elle descend de la caricature (voir l'introduction dans ce volume), représente les sentiments avec insistance. Elle peut, au niveau du dessin, souligner le mouvement, agrandir ou déformer certaines parties du corps, exagérer ou même transformer les couleurs. L'image isolée, qui a aussi, nous l'avons vu, la capacité de transporter de la narration, peut renforcer une

émotion en suggérant la cause ou la conséquence de la scène représentée. Au niveau du texte, elle peut transformer la graphie, utiliser des symboles, reproduire la prosodie à travers une transcription exagérée et phonétique. La série de bandes dessinées *Seuls*, choisie pour illustrer cet article, constitue un exemple adéquat, d'une part parce que l'histoire provoque immanquablement l'émotion –nous aborderons cet aspect dans le paragraphe sur la narration –, d'autre part parce que la personnalité des héros.ïne.s est principalement construite sur leurs émotions. Avant de proposer des utilisations possibles de dessins pour permettre d'aborder les différences culturelles des émotions, observons en détail comment le dessin de bande dessinée nous livre de l'émotion. Les émotions représentées ici ont été choisies en référence à la classification des émotions primaires de Paul Ekmann (Fig. 1), mais aussi parce qu'elles font partie pour une bonne part de la personnalité de chacun.e des héros.ïne.s du premier album de *Seuls*.

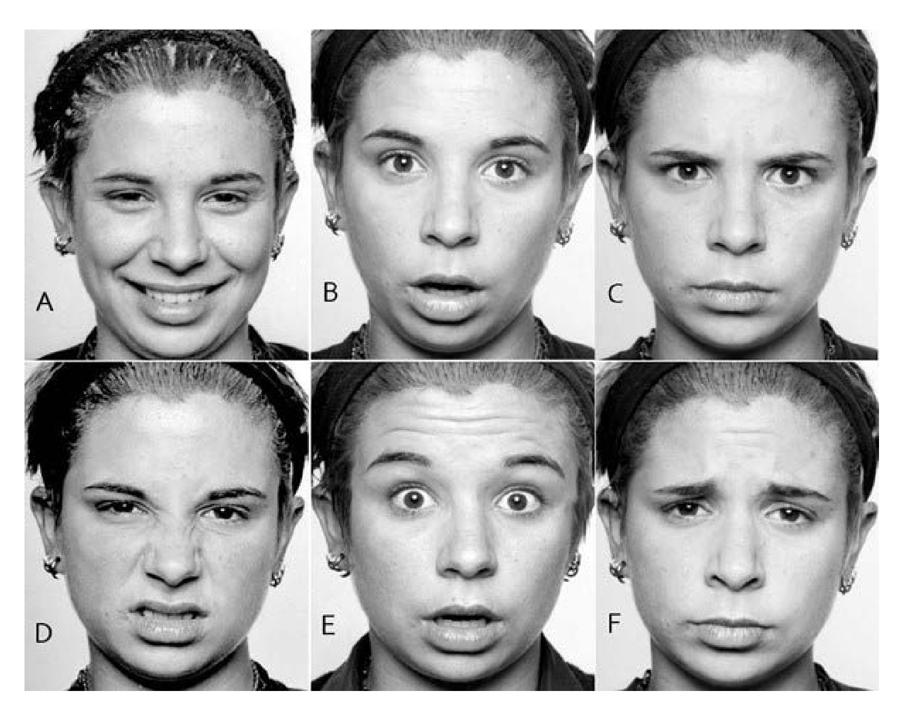


Fig. 1 : A. la joie, B. la surprise, C. la colère, D. le dégoût, E. la peur, F. la tristesse (Ekmann 2003 : 348, 349, 350).

Elles sont aussi répertoriées par Tan (2001 : 45), qui recense les codes mimiques du visage pour les représenter : différentes positions et formes des sourcils, des

yeux et de la bouche. Dans le cadre du cours de FLE, ces codes se référant à la culture occidentale sont à manipuler en connaissance de cause.

Avant d'observer en détail quelques exemples de représentations de ses différentes émotions dans la BD *Seuls*, voici un tableau des visages agrandis permettant d'en voir les mimiques. L'ordre d'apparition des photos d'Eckman (2003) ci-dessus a été volontairement préservé pour faciliter la comparaison. Le lien de filiation de la BD française avec la caricature apparait ici clairement dans l'exagération des traits. Les bouches, les yeux et même les têtes sont par exemple agrandies ou déformées. Notons que « la surprise » représentée sur la figure 2 n'apparaît pas dans les descriptions qui suivent. Chaque émotion a été attribuée à l'un des personnages principaux de la BD en relation avec un des traits de sa personnalité, et il n'y a que cinq héros.ïnes dans cet album.



Fig. 2 : L'expression des émotions dans la BD *Seuls* 1 : 43, 33, 32, 18, 37, 12).



Fig. 3 : La colère de Terry (*Seuls* 1 : 32).

Sur ce dessin (Fig. 3), Terry, le plus jeune des cinq héros.ïne.s de cet album, a un accès de colère parce qu'il a faim. Il est toujours affublé d'une grosse tête, évoquant son jeune âge, et du caractère capricieux des enfants insatisfaits. Ici, la bouche est agrandie et déformée par le cri. Son visage est tout rouge, couleur souvent associée à la colère. La trajectoire de l'objet dans lequel il vient de shooter est soulignée par des lignes blanches comportant une sorte d'explosion en étoile au point d'impact du coup de pied. Le personnage est placé dans la partie droite de l'image. Ainsi, l'essentiel de l'image l'oppose à un décor sobre et calme, la traînée intensifiant la trajectoire de l'objet, qui lui-même sort du cadre de l'image pour laisser supposer des conséquences fâcheuses. Dans la bulle, le message « j'ai faim » est agrandi en gras et la voyelle <A> du mot *faim* est largement prolongée pour traduire le cri : « faaaaim ». C'est bien l'ensemble des éléments de l'image qui donne accès à l'interprétation de l'émotion représentée.

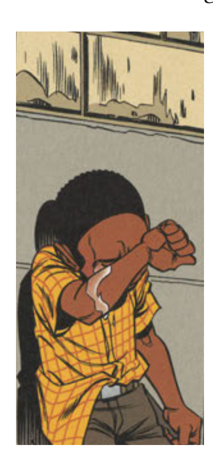


Fig. 4 : La tristesse de Dodji (*Seuls* 1 : 12).

Dodji (Fig. 4) est l'un des personnages les plus courageux des cinq héros.ïne.s. Il montre cependant une certaine tristesse due à son passé difficile. Sur cette image, il est représenté dans un accès de tristesse. Celle-ci est soulignée à la fois par les larmes, la position du héros qui a besoin de s'appuyer contre un mur par manque de force, le laisser-aller de sa tenue, un pan de chemise rentré dans le pantalon et l'autre sorti, comme si plus rien n'avait d'importance, et la désolation du décor : le mur est assez décrépi, le placement au bas de l'image donne l'impression que le décor pèse sur lui, l'ensemble des couleurs est assez triste. Cependant, parce que c'est aussi sa personnalité, il est assez fort, sa musculature en témoigne, et parce qu'il est fier, il essuie ses larmes et cache ainsi son visage. Il n'y a aucune bulle rapportant du bruit, ce qui signifie des pleurs décents et silencieux. Ici aussi, la lecture de l'ensemble de l'image en donne la clé.



Fig. 5 : La peur d'Ivan (*Seuls* 1 : 37).

Ivan (Fig. 5) vient d'un milieu bourgeois et tente toujours de s'imposer en faisant montre d'un certain savoir, d'ailleurs dans la bulle c'est lui qui dit aux autres où aller. Néanmoins, il est avant tout pleutre, comme on peut le décrypter sur cette image. On voit trois des cinq héros.ïne.s qui s'enfuient, et on constate qu'Ivan est devant. Il s'est enfui plus vite que les autres. Il est déjà dans la lumière au premier plan, alors que les autres sont encore dans la pénombre. Le jeu pénombre/lumière accentue la distance entre lui et les autres. Le corps énergique s'élance poings serrés vers l'avant, comme s'il voulait sortir du cadre et qu'il arrivait sur le.la lecteur.rice. Malgré cette énergie, la tête reste rentrée dans les épaules, traduisant une certaine impuissance. L'expression de son visage est fortement caricaturée. Tous les traits tombent vers le bas le long des cheveux, comme tirés par l'apesanteur. La bouche est déformée par la peur. Des gouttelettes de sueur s'échappent de sa chevelure. Si l'on regarde le couloir par

lequel les enfants s'enfuient, on constate qu'il est déstabilisé aussi. Les murs sont de travers, comme vacillants. L'ensemble traduit parfaitement la panique ressentie par Ivan.

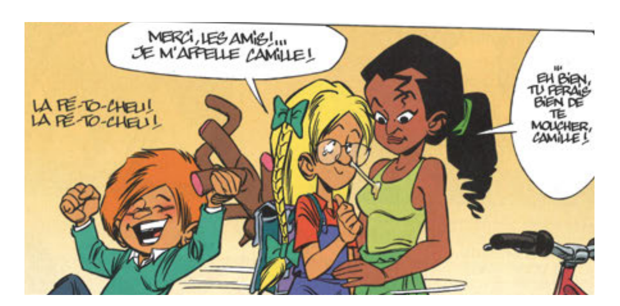


Fig. 6 : Le dégoût de Leila (*Seuls* 1 : 18).

Contrairement aux autres personnages décrits, Leila (Fig. 5) n'est pas caractérisée par le dégoût. C'est plutôt une jeune fille assez mature et réfléchie, peut-être la plus mature des cinq personnages, contenant sa colère, sa peur ou, sur cette image, son dégoût. Et cette distance aux choses, due à la maturité, la conduit justement à ressentir plus que les autres du dégoût. Ici, plus que les personnages, c'est l'action qui est au centre de l'image. D'un côté Terry qui se détache des autres personnages dans une explosion de joie, de l'autre les deux filles. Les sécrétions nasales de Camille reliant les deux jeunes filles attirent immédiatement l'attention, d'une part parce qu'elles sont parallèles à l'ours que tient Terry, d'autre part parce qu'il y a un triangle dynamique entre la tache sur la poitrine de Leila et le nez de Camille. Tout près du nez, les yeux de Camille regardent en direction des yeux de Leila. Et le regard de Leila est tourné vers la tâche. Autrement dit, si le dégoût n'est pas immédiatement perceptible sur le visage de Leila, il est décryptable à travers ce triangle qui met en avant l'action. Une fois découvert le méfait, il est facile de lire dans la bouche pincée, les sourcils rehaussés, les yeux écarquillés et la main hésitante devant, qui ne sait si elle doit se retirer ou toucher affectivement, le dégoût de la jeune fille. La remarque maternelle dans la bulle donne le trait principal de la personnalité de la jeune fille, la raison.



Fig. 7 : La joie de Camille (*Seuls* 1 : 43).

Camille (Fig. 6) est, mis à part Terry, le seul personnage de l'album vraiment capable de joie. Ils sont les plus jeunes et sans doute les plus innocents. Les papillons dans ses cheveux blonds, les taches de rousseur derrière ses lunettes rondes, les yeux grands ouverts, son sourire lui donnent un air léger et joyeux. Elle apparaît par une porte qu'elle vient d'ouvrir avec élan. De chaque côté, de légères stries noires marquent le mouvement de la porte qui vient de s'ouvrir. La forme de la vignette, toute en largeur, permet de placer la bulle de paroles loin de la bouche afin d'accentuer le fait qu'elle appelle ses amis, et que le son porte loin. La largeur de l'espace laissé libre devant elle donne aussi l'impression que son annonce, renforcée par la main en porte-voix près de la bouche, se répand dans la pièce. Les couleurs douces, uniformes et claires témoignent d'une certaine quiétude. Il se dégage de cette scène de l'harmonie et de la gaité.

Ces brèves analyses des vignettes représentant les différent.e.s héros.ïne.s de la BD montrent le rôle narratif de l'ensemble de l'image et les informations périphériques facilitant l'identification de l'émotion éprouvée par le personnage. C'est bien parce que ces indices, qui ne sont pas toujours explicitement lisibles au premier regard, permettent une identification de l'ambiance générale et de l'action, rendant évidente l'émotion du personnage, que la bande dessinée présente un intérêt particulier pour le cours de langue. Dans son ouvrage *L'Art invisible*, Scott McCloud [1993] (2007) délivre un grand nombre de clés utiles à la compréhension des dessins de BD. La vignette de bande dessinée est bien plus qu'une illustration.

3.3 Applications pour le cours

De par la complétude des informations livrées, le dessin de bande dessinée peut être utile pour apprendre à reconnaître les émotions d'autrui afin de pouvoir les reproduire et les communiquer par la suite.

Au niveau A1, des activités lexicales, comme associer une ou plusieurs vignettes de BD à un mot désignant une émotion, permettent d'appréhender l'expression de celle-ci avec les mimiques et la gestuelle, sans oublier le texte ou le bruitage qui l'accompagne. Cette mise en situation du mot favorise sa mémorisation (Armăsar 2013 : 46). Elle est intéressante pour des primoarrivant.e.s

qui, selon leur culture d'origine, s'ils ou elles peuvent décrypter les émotions des habitant.e.s de leur nouveau pays, ne sont pas toujours à même de s'adapter aux comportements qui les accompagnent. En effet, la colère d'une personne est facilement identifiable, mais il est important de savoir si l'on pourra ou pas regarder cette personne dans les yeux. Aborder avec eux le sujet parait utile. Précisons que l'association directe de l'émotion avec un personnage donné de la bande dessinée peut permettre à l'apprenant.e l'identification avec ce personnage, ou au moins un positionnement par rapport à celui-ci.

Au niveau A2, on peut travailler directement avec l'image en essayant de faire deviner l'émotion, pour finalement la nommer.

Ce type d'exercices peut être suivi dans une séquence d'une série d'activités ludiques d'imitation destinées à l'assimilation. On peut envisager au niveau A1 un simple jeu, où une personne ou une équipe tire une carte désignant une émotion à imiter par l'équipe adverse. L'enseignant.e peut aussi demander aux apprenant.e.s de faire des selfies représentant les diverses émotions à la manière de tel ou tel personnage de la BD, ou de classer les émotions en positif/négatif par exemple. Il est bien sûr possible, s'il n'y a pas de réticences dans le groupe, d'essayer de dessiner les émotions. Le premier album de la BD *Seuls* en couvre un très grand nombre. À partir du niveau A2, cette activité peut être élargie par une réflexion autour des gestes, mimiques, bruitages et paroles simples pour transposer une émotion en dessin.

Aux niveaux A1 et A2, l'étude des mimiques et de la gestuelle liée aux émotions peut aussi donner lieu à l'apprentissage du vocabulaire des parties du corps et d'un certain nombre d'adjectifs simples servant la description, que l'on s'empressera naturellement d'accorder de manière adéquate.

Au niveau B1, on peut étendre la séquence à des activités écrites, comme imaginer les bulles d'un dessin, faire à l'écrit le portrait émotionnel d'un personnage ou encore imaginer la réaction et les émotions des autres personnages dans la même situation. Pour clore et se recentrer sur l'apprenant.e, on lui proposera de décrire son propre ressenti. Pour ces activités, l'introduction de verbes de perception ainsi que de verbes comme *avoir l'air*, *se sentir* ou *ressentir* peut s'avérer utile.

Au niveau B2, il est possible d'analyser précisément une vignette pour découvrir comment l'auteur présente l'émotion recherchée. On peut utiliser à titre indicatif les descriptions des personnages ci-dessus.

En bref, les activités proposées ici se concentrent avant tout sur l'identification, la compréhension et la reproduction des émotions, en se penchant sur l'aspect culturel de l'expression de celles-ci.

4. Le message

Certaines bulles comportent des messages à des fins uniquement narratives pour tenir le.la lecteur.rice informé.e de l'avancée de l'histoire, d'autres bulles présentent une sorte de monologue intérieur permettant d'identifier les sentiments du personnage. Les messages transportant l'émotion peuvent prendre plusieurs formes. L'un des traits les plus caractéristiques du message en bande dessinée est l'oralité, même s'il s'agit d'oralité mise en scène. La BD ne se contente pas de reproduire des messages oraux, elle les accompagne souvent ou parfois les réduit, surtout lorsqu'il s'agit d'exprimer des émotions, à des traductions sonores, des onomatopées.

4.1 Les marques de l'oralité

Il est nécessaire de rappeler ici que l'oralité accessible dans une bande dessinée est différente de celle pratiquée au quotidien puisqu'elle présente des morceaux choisis servant la narration. L'oralité est mise en scène afin de poursuivre un objectif précis, dans notre cas l'expression de l'émotion. Les marques usuelles d'oralité sont cependant représentées, que ce soit au niveau lexical, morphosyntaxique ou phonologique. Quant à la prosodie, elle peut être visualisée en BD à travers la calligraphie, qui souligne les variations de rythme, de durée ou d'intensité.

Voici quelques exemples, toujours extraits du premier album de la série *Seuls,* autour d'une émotion précise : la peur.



Fig. 8 : Au niveau lexical : le choix des mots (*Seuls* 1 : 34).

Leila et Dodji se retrouvent soudain face à deux énormes rhinocéros. Ici (Fig. 8), l'utilisation d'une langue très familière montre que l'émotion, en l'occurrence la peur, a pris le pas sur le langage habituellement maîtrisé de Leila. Elle se laisse aller à un langage moins soigné. Le terme *délire* appartient au registre familier et décrit une action ou une chose très exagérée. Il est ici mis en avant par les sonorités explosives, voire brutales du *k* répété dans *qu'est-ce que c'est que*. L'ensemble témoigne d'une langue dominée par l'émotion.



Fig. 9 : Au niveau phonologique : les élisions (*Seuls* 1 : 51).

Ici Terry, apeuré essaie de prévenir son compagnon que le tigre va l’attaquer (Fig. 8). L’urgence de la situation, la nécessité d’une économie de son pour l’efficacité du message donne lieu à une aphérèse : « ‘tention ! ». La typographie permet ensuite d’accentuer la prosodie. Les grands caractères gras de différentes tailles, s’agrandissant et ne suivant pas la ligne, rendent l’intensité et l’émoi du cri.



Fig. 10 : Au niveau morphosyntaxique : élisions et omissions (*Seuls* 1 : 35).

Leila, trop petite pour conduire la voiture, avait mis des cales sous ses pieds pour atteindre les pédales. Dans la course poursuite avec les rhinocéros, les cales glissent et elle perd le contrôle du véhicule. La bulle « J… j'y arrive plus. Mes cales ont glissé ! » (Fig. 10) traduit un bégaiement sur le *je*, lié à la peur, et le message présente les signes caractéristiques de l'oralité : l'élision du <e> de *je* et l'omission du *n'* de la négation.



Fig. 11 : Au niveau pragmatique : les interjections (*Seuls* 1 : 52).

Sur cette vignette (Fig. 11), face au choc de la surprise, à l'urgence de la situation, l'émoi dû à la peur est tellement grand que le message dans la bulle se réduit à une interjection : « hiaaaaaa », encore une fois soulignée par la typographie qui présente des lettres noires majuscules en caractères gras, agrandies et de tailles diverses. Ce cri s'oppose au cri du lion écrit encore plus grand, avec des lettres de taille encore plus dissemblables, une disposition désordonnée et surtout la couleur rouge qui évoque le danger. La peur se trouve ici accentuée jusque dans la typographie.

4.2 Le niveau de langue



Fig. 12 : À chaque personnage sa langue (*Seuls* 1 : 30).

L'étude des bulles des différents personnages permet de distinguer leur niveau de langue et parfois aussi leur émotion. Cette vignette (Fig. 11) représente Terry et Camille dans un moment de répit. Le message parlé très familier de Terry « Y a plus d'gâteau ? » s'oppose à celui très correct de Camille « Oh !… J'ai une meilleure idée ! ». Il avale la moitié des mots tandis qu'elle détache bien les syllabes, à tel point qu'elle fait même une pause après l'interjection *oh* matérialisée par trois points. L'utilisation de ces deux niveaux de langue marque à la fois la personnalité des deux héros.ïne.s, mais aussi l'état émotionnel dans lequel ils.elles se trouvent. Le capricieux Terry est plutôt désespéré par la situation et la faim, tandis que la sage Camille, fière de son idée, adopte un ton plus clair et docte. Identifier les personnages à travers le niveau de langue, au même titre que par l'observation de l'image, l'observation de la langue jusque dans sa typographie, donne des clés de compréhension des personnages jusque dans leurs sentiments.

4.3 Applications pour le cours

Dans le cadre de l'enseignement, la bande dessinée offre un accès facilité à l'oralité et permet l'étude de nombreux phénomènes.

Voici quelques activités afin d'en favoriser la compréhension et l'acquisition. Tout d'abord au niveau A1, l'intérêt d'aborder l'expression des émotions de la BD réside dans le travail sur la prosodie. On peut théâtraliser une vignette, réfléchir sur l'intonation lorsqu'on exprime une émotion, en commençant par une onomatopée ou une interjection par exemple et en poursuivant avec une phrase très simple. Les apprenant.e.s peuvent, s'ils le souhaitent, se filmer lors de l'exercice. Cela peut donner lieu aussi à des jeux de devinettes individuels ou par équipe sur les émotions exprimées.

Au niveau A2, on peut déjà évoquer les marques de l'oralité et s'amuser à reformuler les messages en français écrit standard ou vice versa. Les personnages de *Seuls* ayant recours à différents niveaux de langue, le changement de héros.ïne pour la même situation peut constituer un tremplin à cette transformation du message.

Il est aussi possible d'envisager de supprimer les textes de quatre vignettes, de les mettre à côté ensemble et de demander aux apprenant.e.s de les replacer dans les bonnes bulles.

À partir du niveau B1, on peut envisager l'écriture de bulles dans des cases où l'émotion est uniquement suggérée par le dessin, ou encore s'amuser à « émotionaliser » une situation ou un énoncé à la manière de tel.le ou tel.le héros.ïne.

Pour aller encore plus loin au niveau B2, l'apprenant.e peut endosser le rôle d'un.e des héros.ïne.s, en tentant d'adapter son langage et d'exposer ses problèmes. Les autres participant.e.s tenteront alors de lui donner des conseils avisés. Les bulles de bande dessinée peuvent aussi faire l'objet d'un travail sur le discours rapporté.

Pour conclure, les activités développées ici à partir du message écrit de la bulle ont pour but principal de donner à l'apprenant.e les moyens linguistiques de développer l'adéquation du message à l'émotion ressentie.

5. La narration

La bande dessinée présente donc un arrêt sur image intéressant sur l'expression des émotions, puisque d'un côté le dessin souligne la communication non verbale, l'expression du visage, les attitudes corporelles et donne un certain nombre d'indices sémiotiques permettant d'accéder aux émotions des personnages, et d'un autre côté les bulles reproduisent une sélection de réactions verbales

ainsi que les « bruitages » qui les accompagnent, contribuant également à la clarification de la situation.

5.1 Le rythme

Ici, nous nous arrêtons volontairement sur l'idée de sélection, la BD étant contrainte, pour des raisons de place, de rythme et de narration, de représenter quelques moments clés, là où le cinéma par exemple peut se permettre de représenter l'entièreté d'une scène. Mais de ces contraintes est né un langage participant à la narration. L'auteur de BD peut par exemple choisir d'accélérer certaines scènes en pratiquant une ellipse narrative (Fig. 13). Nous pouvons observer dans la succession de ces trois cases qu'il manque des éléments à la narration. Dans la première case, Ivan indique à ses amis l'endroit où ils pourront dormir. La deuxième case souligne l'immédiateté de la joie de Terry qui se jette directement sur le canapé. La troisième case montre sans transition Dodji soucieux mais décidé à agir pour les tirer d'affaire. La mise en parallèle de la troisième case avec les deux premières, porteuses de soulagement, accentue la gravité des sentiments de Dodji. On ne s'attarde pas sur une situation joyeuse. Le.la lecteur.rice est aussitôt rappelé.e à l'urgence et à l'angoisse de la situation.

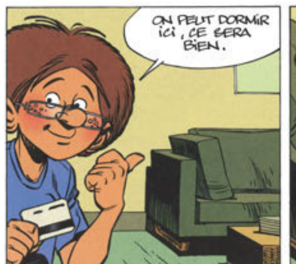






Fig. 13 : Ellipse (*Seuls* 1 : 42).

Mais l'auteur peut aussi bien choisir de faire durer certaines scènes en les laissant lourdement silencieuses (Fig. 14). Ces trois cases présentent un travelling arrière qui débouche sur un effet de surprise. Mais l'action et le temps sont ici arrêtés. La première case dévoile Dodji triste, vu en plan rapproché à travers la fenêtre. La deuxième case montre toujours Dodji à travers la fenêtre, mais dans un plan plus large. Dans la troisième case, on découvre l'ensemble des fenêtres allumées par Dodji affichant un SOS. On ne le voit plus car le plan est beaucoup trop large et pourtant on le devine encore, immobile et triste derrière une des fenêtres. L'auteur peut donc à souhait accélérer ou ralentir le rythme des images pour faire ressortir certaines émotions.



Fig. 14 : Silence (*Seuls* 1 : 45).

Ces remarques nous conduisent à la dernière partie de ce petit tour d'horizon des émotions dans la bande dessinée : l'effet produit par celles-ci sur le.la lecteur.rice. L'enchaînement des cadres participe évidemment à la mise en valeur des sentiments des personnages, mais il contribue aussi à l'impact de la combinaison image/texte sur le.la lecteur.rice, autrement dit, dans notre cas, sur l'apprenant.e. Cela provoque chez lui.elle des émotions.

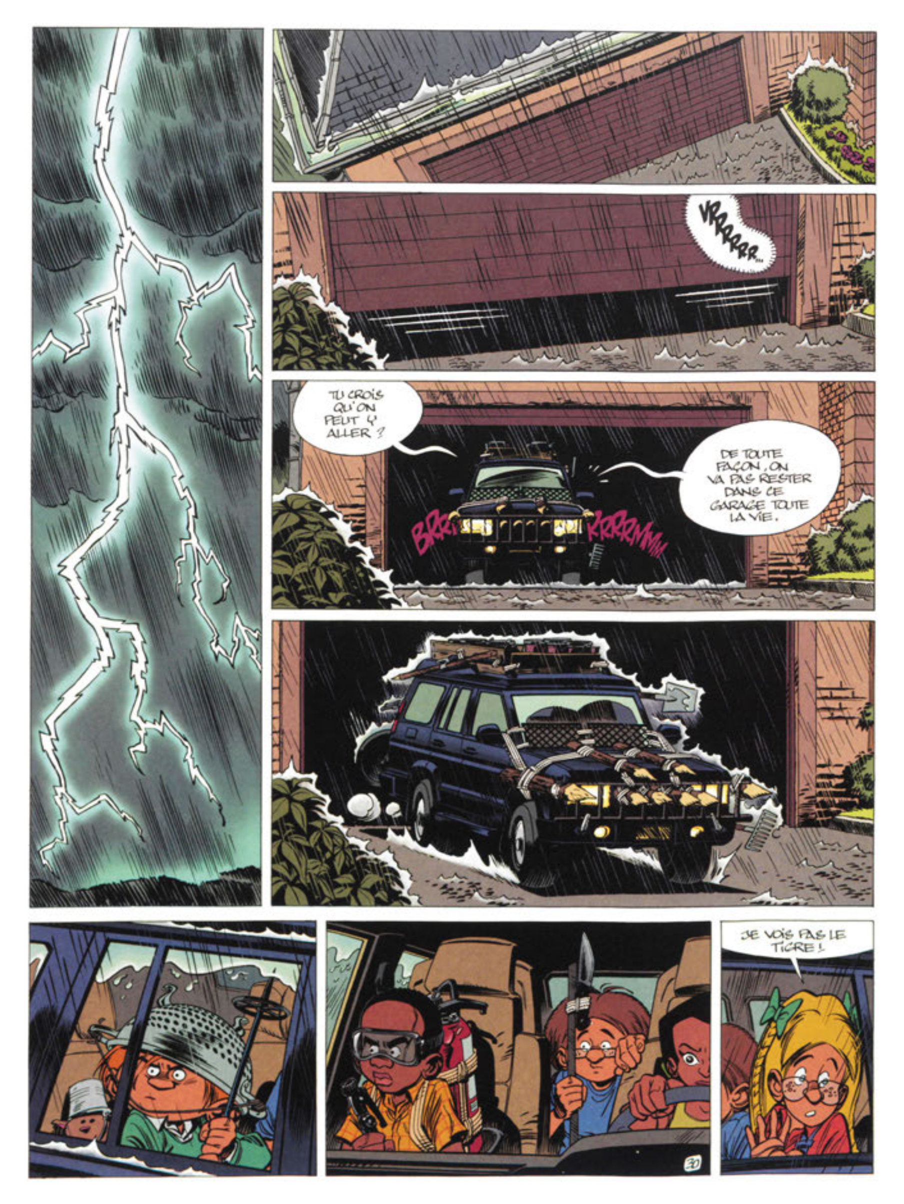


Fig. 15 : Planche (*Seuls* 1 : 40).

Sur cette planche (Fig. 15), la volonté des auteurs est d’installer le suspense pour augmenter le sentiment de peur à la lecture. L’éclair dans toute sa

longueur traverse presque toute la page. À côté, quatre cadres. L'ensemble de la page est très sombre. Il fait nuit, il pleut, il y a de l'orage. Le premier cadre représente le garage dans lequel se trouvent les héros.ïne.s. Mais celui-ci n'est pas immédiatement identifiable parce que le cadre est coupé. Le deuxième cadre n'est pas immédiatement lisible non plus. Il faut observer la bulle aux contours flous exprimant un « VRRRRRR… » pour imiter le bruit d'une voiture. La troisième image, où l'on voit la voiture sortir du garage, contient deux bulles grâce auxquelles on comprend que les personnages sont dans la voiture et qu'ils hésitent encore à partir. Cela justifie sans doute le temps très long que met la voiture à apparaître. La quatrième image indique que les héros.ïne.s ont équipé la voiture pour se défendre contre l'ennemi. Les trois cadres suivants au bas de la page donnent encore cette impression d'immobilité, de peur, d'interrogation. On voit les enfants armés, casqués, silencieux et figés dans la voiture. Ils regardent avec insistance vers l'extérieur. Le.la lecteur.rice ne sait pas ce qui est à l'extérieur. Il ou elle apprend seulement de la bouche de Camille dans le dernier cadre qu'elle ne voit pas le tigre. On peut passer beaucoup de temps à détailler cette page, dont l'objectif principal est de traduire une ambiance angoissante et de suspendre le temps, d'une part pour faire durer le suspense, mais aussi et surtout parce que la peur déconnecte du temps qui passe. Le.la lecteur.rice ressent directement l'angoisse des enfants et s'inquiète comme eux. Observer les cadres dans leur continuité apporte naturellement beaucoup à la compréhension de la BD.

5.2 Applications pour le cours

Cependant, observer entre autres le rythme de l'enchaînement, le type d'ellipses (*cf.* McCloud 2007 en recense six différentes), la juxtaposition des cases, le sens du déroulement de la narration, tout cela nécessite une bonne lecture des images, une bonne compréhension du texte et surtout l'habileté à combiner les deux. C'est pourquoi les activités proposées ici au niveau de la narration sont plutôt des activités dédiées au niveau B2 ou plus.

On peut ainsi observer les sentiments dans le déroulement d'une planche ou de l'histoire. À quel moment interviennent-ils ? Pourquoi ? Comment les auteurs nous font-il réagir ?

Pour utiliser les observations faites dans cette première phase, on peut faire réaliser en groupes une petite planche de BD proposant un dénouement différent pour provoquer d'autres sentiments. Décrypter la bande dessinée est alors presque une porte d'accès à l'analyse littéraire. Mais on peut aussi utiliser l'étude des sentiments en BD pour travailler la cause et la conséquence, ou même encore

les temps, autrement dit, apprendre à relater des situations pouvant déclencher des émotions.

Quant à favoriser chez l'apprenant.e la réflexion sur les émotions des personnages de la BD pour en arriver à ses propres émotions, l'utilisation d'un tableau descriptif du déroulement des émotions (stimuli/réactions et conséquences ; Fig. 16) peut s'avérer intéressante. Elle peut étayer l'analyse de l'action et du rythme.

Émotion	Déclencheur	Comportement réflexe	Besoin à satisfaire
Peur	Danger	Fuite, combat	Protection
Joie	Réussite	Rire, manifester son plaisir	Maintien, renouveler la situation
Colère	Obstacle injustice	Attaque, cris	Changement réparation
Tristesse	Perte	Pleurs, repli sur soi	Réconfort
Dégoût	Substance toxique comportement nuisible	Rejet	Prise de distance
Surprise	Inconnu imprévu	Sursaut	Temps

Fig. 16 : Le déroulement des émotions (Launet/Peres Court 2021 : chapitre 1, fiche 3).

La narration d'événements provoquant des émotions, point central du dernier volet d'activités proposé ici, achève de placer la bande dessinée comme un médium digne d'analyse.

La narration d'un événement provoquant des émotions est donc le point central du dernier volet d'activités proposé ici. Notons que l'accent est mis sur la bande dessinée en tant que médium ouvrant la porte à l'analyse.

6. Conclusion

La bande dessinée s'avère donc un outil idéal pour travailler sur les émotions en classe de langue, et ce à tous les niveaux. Elle permet de ne pas se limiter au vocabulaire, mais de les considérer dans la globalité de leur apparition. Elle permet de rendre tout ce que l'émotion transforme lorsqu'elle apparaît : le langage, le message, les mimiques, la gestuelle et même la perception du temps… Ainsi paré.e, l'apprenant.e peut comprendre les émotions dans la langue cible, pour potentiellement provoquer des émotions, traduire, voire peut-être

maîtriser ses émotions. Ces connaissances des émotions sont indispensables à de nombreux profils d'apprenant.e.s et mériteraient d'être mises en avant plus tôt et plus en détail dans l'enseignement. D'autre part, nous avons ici la preuve que la bande dessinée a une autre fonction dans l'enseignement des langues que de servir simplement de base linguistique. Elle est un objet digne d'analyse. Apprenons à regarder la BD autrement !

Corpus

Seuls 1 = Gazzotti, Bruno / Vehlmann, Fabien (2006) : *Seuls, Tome 1 – La disparition*, Paris : Dupuis.

Références

Armăsar, Ioana-Paula (2013) : « Quelques types d'exercices dans le cours de F.L.E. », in : *Bulletin of the Transilvania University of Braşov* 6(55), 41–48.

Berdal-Masuy, Françoise (2020) : « Enseigner les émotions en classe de langue : enjeux et méthode », in : *Les Langues Modernes* 2, 2–11. https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article8102 (22.03.2022).

Block, David (2007) : « The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997) », in : *The Modern Language Journal* 91(1), 863–876.

Cavalla, Cristelle (2015) : « Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? » in : *Le langage et l'homme* 50(2), 115–128.

Chatar-Moumni, Nizha (2013) : « L'expression verbale des émotions : présentation », in : *Langue française* 180, 3–11.

Conseil De l'europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier : https://rm.coe.int/16802fc3a8 (15/11/2021).

Ekman, Paul (2003) : *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, New York: Times Books/Henry Holt & Co.

Favre, Daniel (1998) : « Le role du langage dans la régulation des comportements violents », in : *Empan* 32, 41–45.

Germain, Claude (1976) : « L'image dans l'apprentissage des langues », in : *Communication et langages* 29(1), 51–68.

Groensteen, Thierry (2007) : *La bande dessinée : mode d'emploi*, Bruxelles : Les impressions nouvelles.

Launet, Martine-Eva / Peres Court, Céline (2021) : *La boîte à outil de l'intelligence émotionnelle*, Malakoff : Dunod.

McCloud, Scott [1993] (2007) : *L'art invisible*, Paris : Delcourt.

Niedenthal, Paula / Krauth-Gruber, Sylvia / Ric, François (2009) : *Comprendre les émotions. Perspectives cognitives et psycho-sociales*, Wavre : Mardaga.

Pauzet, Anne (2003) : « En route pour les 'i.l.e.s.' ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère », in : *Études de linguistique appliquée* 132(4), 491–510.

Plantin, Christian (2003) : « Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue », in : Colletta, Jean-Marc / Tcherkassof, Anna (eds.) : *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Liége : Mardaga, 97–130.

Pustka, Elissa (à paraître) : « La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE », in : Pustka, Elissa (ed.) : *La bande dessinée : perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen : Narr.

Scherer, Klaus R. (2005) : « What are emotions ? And how can they be mesured ? », in : *Social science information* 44(4), 695–729.

Swain, Merrill (2013) : « The inseparability of cognition and emotion in second language learning », in : *Language Teaching* 46(2), 195–207.

Tan, Ed H. (2001) : « The telling face in comic strip and graphic novel », in : Baetens, Jan (ed.) : *The Graphic Novel*, Louvain : Leuven University Press, 31–46.

Comic-Dystopien im Französischunterricht

Überlegungen zum Raum in einem populären Genre und zur methodischen Umsetzung im Literaturunterricht mit *bandes dessinées*

Kay Schwemer

1. Einleitung

Dystopien erfreuen sich ganz besonders seit dem Welterfolg des Romans und der Verfilmung *Tribute von Panem* (2008–2010) von Suzanne Collins auch unter Jugendlichen größter Beliebtheit. Die Anzahl von Jugendromanen, Serien, Filmen und Verfilmungen, die dystopische Zukunftsszenarien entwickeln, ist kaum zu überblicken (z. B. die Romane *Nox* von Yves Grevet und *Sous béton* von Karoline Georges oder die Arte-Serie *Trepalium*). Auch in den Unterricht hat das Genre längst Einzug gehalten, da das Potenzial für die literarische und die politische Bildung nicht zu übersehen ist. Die wenigsten Unterrichtsmaterialien oder didaktischen Veröffentlichungen zu dem Thema haben jedoch das Medium Comic im Fokus.[1] Dieser Beitrag möchte den Einsatz von Comic-Dystopien im Französischunterricht beleuchten, eine mögliche Unterrichtsgestaltung vorschlagen und anhand der BD *Préférence système* von Ugo Bienvenu die Bedeutung des literarischen Raumes in Comic-Dystopien verdeutlichen.

---

1 Beispielhaft sei an dieser Stelle auf *Praxis Deutsch* mit dem Themenschwerpunkt „Dystopien“ von Mai 2021 hingewiesen, wo im Basisartikel lediglich auf den Comic *Endzeit* von Olivia Vieweg als Vorlage für den gleichnamigen Film hingewiesen wird (vgl. Abraham 2021: 7), ohne dass sich Praxisbeiträge in dem Heft befinden, die explizit einen Comic ins Zentrum einer Unterrichtseinheit stellen. Dabei gäbe es neben *Endzeit* weitere Comic-Reihen deutschsprachiger Autoren, die für den Unterricht geeignet sind. Ich möchte hier auf die folgenden zwei verweisen: *The Fall* (2019) von Jared Muralt und *Gung Ho* (2014) von Benjamin von Eckartsberg und Thomas von Kummant.

2. Das Genre Dystopie: die ins Gegenteil verkehrte Utopie

Dystopien sind keine Anti- oder Gegen-Utopien. Sie sind ins Gegenteil verkehrte Utopien, der imaginierte Versuch, die Realisierung gegenwärtiger Utopien umzusetzen und erlebbar zu machen. Dabei bringen sie die politischen und sozialen Risiken, die Schwächen, die Missverständnisse und die Funktionsstörungen unserer Zukunftsvorstellungen und Lebensentwürfe zu Tage. Marc Atallah widerspricht populären Diskursen, die so tun, als würden wir in einer Dystopie leben, und betont, dass es sich bei Dystopien immer um Narrative handelt, um Fiktionen, die in der Regel aus dem Inneren der imaginierten Welt erzählt werden, wobei Utopien Beschreibungen von außen sind (vgl. Atallah 2019: 50, 52f.).

2.1 Die Fiktion, die unsere empirisch erfahrbare Welt kritisiert

Verschiedene Positionen unterstreichen den Zusammenhang zwischen dem Genre und unserer empirisch erfahrbaren Welt[2]:

> [D]ie Dystopie [übt] eine radikale Negativkritik an bestehenden Gesellschaftsverhältnissen und leistet gerade durch diesen Ansatz einen wesentlichen Beitrag für extensive Überlegungen zur imaginären Neuordnung der Gesellschaft. […] (Stoltenberg 2016: 69)

Sie diene damit der Sensibilisierung für die Möglichkeit einer katastrophalen Zukunft, wenn gegenwärtige Entwicklungen anhalten. Stoltenberg (2016: 74) betont, dass Dystopien als doppelte Warnung fungieren, als Warnung vor aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen und vor utopischen Vorstellungen. Gleichzeitig machen imaginierte Zukunftsszenarien ein gegenwärtiges Denken über die Zukunft erst möglich:

> Ein Wissen von der Zukunft, ebenso wie eine Verständigung über sie, ist nicht möglich ohne Rückgriff auf Erzählungen, die von der Zukunft aus auf die Gegenwart ‘zurückblicken’ oder die aus der Kenntnis bisheriger Verläufe eine Voraussage über das Kommende extrapolieren. Solche Narrative strukturieren die Art und Weise, wie wir Künftiges antizipieren, planen, aber vor allem auch zu verhindern suchen. (Horn 2014: 22)

Dystopien sind also nicht nur gute Unterhaltung, sondern in der Regel auch politisch. Dieser Zusammenhang bietet viel Potenzial für die Motivierung der Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht.

2 Die empirisch erfahrbare Welt steht im Vergleich zur fiktiven erzählten Welt für die Welt, die wir in unserer Realität wahrnehmen, also erleben und hinterfragen, die wir verändern können (vgl. Pommer 2019: 43).

2.2 Themen in Dystopien

Heldinnen oder Helden dystopischer Erzählungen kämpfen z. B. in einer zerstörten Welt gegen totalitäre Systeme um individuelle Freiheitsrechte oder sind mit KI-Systemen konfrontiert, die demokratische Werte infrage stellen. Die in Dystopien angesprochenen Themen sind vielfältig. Abraham formuliert vier thematische Schwerpunkte und betont, dass diese in den verschiedenen Erzählungen unterschiedlich repräsentiert sind (vgl. Tab. 1, nach Abraham 2021: 7 ff.).

Totalitarismus	Polizeistaat und mediale Manipulation, soziale Segregation, darwinistische Auslese, Zwangsrekrutierung einer Elite, Frauen als 'Gebärmaschinen', Deutungskonflikt über Kultur[3]
Bedrohte und bedrohliche Natur	Folgen des Klimawandels, Naturkatastrophen, Pandemie und dezimierte Bevölkerung, Natur (Wildnis, Wasser) als Rückzugsraum
Kollaps und Chaos	explodierende Weltbevölkerung und Krieg, extremer sozialer Unfriede und Bürgerkrieg, Zerfall staatlicher Strukturen und Migration
Posthumanismus	Genomdesign, der Mensch als Artefakt, Herrschaft von KI-Systemen und von Maschinen

Tab. 1: Themenschwerpunkte in Dystopien.

In ihrer Form greifen Dystopien auf verschiedene Genres, zum Teil auch auf die Vermischung dieser Genres zurück. Die Dystopie kann als ein Sub-Genre der Science-Fiction-Erzählung bezeichnet werden (vgl. Dollo/Morissette-Phan 2020: 155 ff.). Dystopien können aber auch Elemente von Horror-, Krimi-, Politfiktion-, Fantasy- oder postapokalyptischen Erzählungen verarbeitet haben. Jugend-Dystopien nehmen teilweise den Charakter von Entwicklungs- oder Adoleszenz-Romanen an.

3. Comic-Dystopien: ein anderer Blick auf ein beliebtes Genre

Der Comic hat seit Langem seinen festen Platz im Kontext der multimedialen Vermarktung dystopischer Erzählungen. So handelt es sich z. B. bei dem Welterfolg *V wie Vendetta* (2005) um die Verfilmung der britischen Comic-Dystopie *V for Vendetta* von Alan Moore und David Lloyd (1988) und beim Film bzw.

3 Dieser letzte Punkt ist vom Autor dieses Beitrags hinzugefügt worden, da viele Dystopien die Umdeutung von Werten oder die Zerstörung von Kulturgütern thematisieren.

bei der Serie *Snowpiercer* (2013 bzw. seit 2020) um die der französischen BD *Transperceneige* von Jacques Lob und Jean-Marc Rochette (ab 1984). Andere TV- oder Streaming-Serien wie die weltbekannte dystopische Zombiereihe *Walking Dead* (seit 2010) oder neuere Serien wie *Sweeth Tooth* (2021) sind Adaptationen von Comic-Reihen. Auch der bekannte Animé-Film *Akira* von Katsuhiro Otomo (1988) oder die Serie *Ghost in the Shell* von Masamune Shirow (2002), die 2017 als Film mit Scarlett Johansson in die Kinos kam, sind ursprünglich Comic-Dystopien.

Im Gegenzug haben sich Comic-Zeichnerinnen und -Zeichner literarischer Vorlagen angenommen: Renée Nault verarbeitet in ihrer Graphic Novel den Klassiker *Der Report der Magd* von Margaret Atwood (Nault 2019) und die Autoren Lylian, Nesmo und Lerolle übertrugen die bekannte Jugendbuch-Trilogie *Méto* von Yves Grevet in das Medium Comic (Lylian/Nesmo/Lerolle ab 2018). Allein 2020 und 2021 sind sechs Comic-Adaptationen des Dystopie-Klassikers *1984* von George Orwell veröffentlicht worden, davon fünf bei frankophonen Verlagen[4].

Comic-Dystopien erscheinen vermehrt im frankophonen Raum im Kontext des Cyberpunks seit Anfang der 1980er Jahre: Klassiker der Comic-Geschichte wie *L'Incal* von Jodorowsky und Moebius (1981) (vgl. Dehaut/Larrssi 2018) oder *La Trilogie Nikopol* von Enki Bilal (ab 1980) (vgl. Trommer 2016: 222) werden dem Genre zugeschrieben und haben Generationen von Science-Fiction-Zeichnerinnen und -Zeichnern beeinflusst. Der enge Zusammenhang zwischen dem Medium Comic und dem Genre Dystopie wird auch darin deutlich, dass die Wiederaufnahme der Kult-Zeitschrift *Métal Hurlant* im Herbst 2021 mit der Nummer 1 das Thema „*Le futur, c'est déjà demain – le near future*" ins Zentrum stellt und eine Reihe von dystopischen Kurz-Comics veröffentlicht. Einige davon sind wegen der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der unterschiedlichen aber für Schülerinnen und Schüler gut nachvollziehbaren Zeichenstile sehr brauchbar für den Französischunterricht[5].

---

4 2021 haben Jean-Christophe Derrien und Rémi Torregrossa ihre Interpretation von *1984* bei Éditions Soleil veröffentlicht, Frédéric Pontarolo bei Michel Lafon, Xavier Coste bei Sarbacane, Sybille Titeux de la Croix und Amazing Ameziane bei Éditions du Rocher, Fido Nesti und Josée Kamoun 2020 bei Éditions Grasset. Aus dem Japanischen ins Französische übersetzt gibt es auch eine Manga-Version von Takehito Moriizumi, die 2021 bei Atelier Akatombo erschienen ist. Auch der Klassiker *Fahrenheit 451* von Ray Bradbury wurde 2010 von Tim Hamilton in Comic-Form erzählt.

5 Neben vielen weiteren spannenden Comic-Dystopien sind besonders die folgenden sechs für den Unterricht zu empfehlen: *E-Balade* von Merwan und Sandrine Bonini (93-103), *Les différents visages du Dr Dehlinger* von Benjamin Fogel und Franck Biancarelli (163-175), *Un futur différent* von Sylvain Runberg und Ingo Römling (176-186), *La*

3.1 Vielfalt frankophoner Comic-Dystopien

Insgesamt ist die Anzahl und Vielfalt in Hinblick auf den Zeichenstil, die Themenwahl und die Erzählweise beachtlich, nicht nur solcher Comics, die sich dem Genre als Ganzes verschrieben haben, sondern auch der BDs, die nur Elemente dystopischer Erzählungen integriert haben. Tabelle 2 stellt eine kleine Auswahl von BDs zusammen, die ich in besonderer Weise als geeignet für den Einsatz im Französischunterricht betrachte, weil sie im Standard-Französisch geschrieben, inhaltlich relevant und stilistisch ansprechend sind[6]. In der Schule wird das Genre in der Regel anhand von Romanen oder Filmen behandelt, meist nicht im Französischunterricht, obwohl der frankophone Kulturraum ein reichhaltiges Angebot zu bieten hätte. Der Französischunterricht kann mit einer aktuell großen Anzahl spannender Comic-Dystopien einen interessanten Blick auf dieses die Schülerinnen und Schüler motivierende Genre bieten, da das Medium Comic auf seine ganz eigene Art und Weise dystopische Geschichten erzählt, eben anders als der Film oder der Roman.

Comic-Dystopie	Thema / Genre	Handlung	Literarische Räume[7]
L'homme sans sourire	Polizeistaat Fantasy	Für das Volk ist das Lachen verboten. Die Privilegierten hingegen, die im großen Turm wohnen, können so viel lachen, wie sie wollen. Dem lächelnden Hubert wird als Kind das Lachen aus dem Gesicht geschnitten. Carmine, die Königstochter, die immer lacht, geht eines Tages in die Stadt. Dort trifft sie auf Hubert, mit dem sie sich aus dem Staub macht, um der unheimlichen Lachpolizei zu entkommen. Auch im Volk rührt sich Widerstand.	Typ 1: Stadt am Fuße eines riesigen Turms (autoritärer Polizeistaat) Typ 2: Wohnung von Hubert (individuelle Freiheit)

vie quotidienne von Matt Fraction und Afif Khaled (187-195), *Replica.I* von Mark Waid und Julien Perron (196-206) und *Delete* von Sergio Salma und Carole Maurel (229-237).

6 Leider gibt es keine ausführliche Auflistung aller frankophoner Comic-Dystopien, auf die an dieser Stelle hingewiesen werden könnte. Es würde den Rahmen dieses Textes sprengen, hier eine mit Inhaltsangaben ergänzte Aufstellung der frankophonen BDs zu erstellen.

7 Zur Bedeutung literarischer Räume in Dystopien, vgl. Abschnitt 5.

Mécanique céleste	Klima-Katastrophe, totalitärer Staat, Science-Fiction	Aster lebt im Jahre 2069 im Wald von Fontainebleau. Dort hält sie freundschaftliche Beziehungen zu dem Volk der Pan. Als der Militärstaat Fortuna droht, das Volk der Pan zu unterjochen, handelt Aster einen Deal aus: Wenn sie bei *Mécanique céleste*, einer futuristischen und gefährlichen Variante des Völkerballs, gewinnen, behalten sie ihre Freiheit.	Typ 1: République de Fortuna (autoritärer Staat) Typ 2: Wald von Fontainebleau (individuelle Freiheit)
Soon	bedrohte Natur und Krieg, Kritik am Fortschrittsglauben, Science-Fiction	Im Jahr 2151 leben die Menschen in sieben Städten, wo sie ein neues soziales Miteinander gefunden haben. Außerhalb breitet sich die Natur aus und dort leben Aussätzige. Simone nimmt an einer Mission namens *SOON* teil: eine Reise ins All ohne Wiederkehr. Vor der Abreise unternimmt sie mit ihrem Sohn Youri einen letzten Roadtrip. Danach versteht Youri die Sehnsucht seiner Mutter nach dem Abenteuer und dem Unbekannten.	Typ 1: Sieben Zonen auf der Erde (kontrollierte Weltordnung) Typ 2: Weltall (Sehnsuchtsort) und Regionen außerhalb der Zonen (individuelle Freiheit)
La tomate	Polizeistaat, Umweltzerstörung, Frage nach kulturellem Erbe, Science-Fiction	Die Arbeit der Staatsdienerin Anne Bréjinski besteht darin, Überbleibsel aus der ‘alten Zeit’ zu zerstören. Eines Tages findet sie Tomatensamen und züchtet trotz des Verbotes eine Pflanze. Das Verbrechen wird entdeckt und Anne muss sich vor dem Tribunal verantworten.	Typ 1: Distrikte in Paris (Orte sozialer Ungleichheit) Typ 2: Zimmer (individuelle Freiheit)
Shangri-la	Kapitalismus-Kritik, bedrohte Natur, Posthumanismus, Science-Fiction	Die Menschheit hat sich in eine Raumstation geflüchtet, wo der Konzern Tianzhu indirekt das Leben der Menschen steuert. Tianzhu will verdeckt eine widerstandsfähige Spezies von Menschen schaffen. Scott arbeitet zunächst für Tianzhu und untersucht Explosionen in einem Labor, er schließt sich dann aber einer Widerstandsgruppe an. Es kommt zur Revolte.	Typ 1: Raumstation (kapitalistischer Polizeistaat) Typ 2: das All und die Erde (individuelle Freiheit)

Inhumain	Manipulation, Mensch als Bedrohung seiner Art, Posthumanismus, Science-Fiction	In einer fernen Zukunft muss ein Raumschiff auf einem unbekannten Planeten notlanden. Dort leben seltsamer Weise Menschen, die scheinbar betäubt nach den sehr eingeschränkten Regeln des *Grand Tout* leben. Die Mannschaft macht sich auf, den Planeten zu erkunden und heraus zu finden, was es mit dem *Grand Tout* auf sich hat. Nur durch die Hilfe einer Widerstandsgruppe überleben sie und decken das Geheimnis auf.	Typ 1: unbekannter Planet (Menschen werden durch Drogen und Telepathie gefügig gemacht) Typ 2: Dorf der Widerständler (demokratische Gesellschaft)

Tab. 2: Frankophone Comic-Dystopien für den Französischunterricht.

3.2 Die Kraft der Comic-Bilder

Das Medium Comic hat ästhetisch andere, teilweise freiere Ausdrucksformen als die Bildmedien Film oder Fotografie[8]. Comics waren lange Zeit einzig dazu in der Lage, materialisierte Abbilder imaginierter zukünftiger oder fantastischer Welten in all seinen Ausmaßen zu entwickeln und als Geschichte zu erzählen. François Schuiten beschreibt dies im Hinblick auf die ersten Bände der *Cités obscures*, die in den 1980er Jahren entstehen:

> Le dessin a, je crois, cette capacité à concrétiser les dimensions utopiques bien mieux que n'importe quel médium, surtout à l'époque de nos premiers albums où les images de synthèse en étaient encore à leurs balbutiements… Nous avons le sentiment que la bande dessinée permettait de matérialiser un univers qui n'était pas historique, même s'il nourrissait d'une abondante documentation, mais qui ne relevait pas non plus de la science-fiction au sens strict. Nos références littéraires viennent plutôt de Bioy Casares, de Borges, de Kafka; et ces références-là nous semblent assez propices à développer un monde parallèle, utopique à sa façon. (Atallah/Peeters/Schuiten 2019: 86)

Erst ausgefeilte digitale Technologien haben dazu geführt, dass auch der Film in einer nie da gewesenen visuellen Realität Science-Fiction- oder Fantasy-

8 Schüwer (2008: 115) betont z. B., dass Comics nicht mechanisch an die Regeln der Zentralperspektive gebunden sind und ästhetisch dadurch andere Ausdrucksmöglichkeiten haben.

Welten zeigen kann. Das bestätigt beispielsweise Luc Besson in Bezug auf seine Verfilmung des Science-Fiction-Comic-Klassiker *Valérian* von 2017:

> Mais, dans les années 1990, un tel film aurait été impossible. [...] Il a fallu attendre la révolution permise par James Cameron: quand *Avatar* est sorti, je me suis dit que la technologie permettrait peut-être de le réaliser enfin. (Quillien 2017: 83).

Comic-Dystopien aus der Cyberpunk-Phase der 1980er Jahre haben die Film-Ästhetik beeinflusst. Sven Jachmann weist Moebius „intermediale Strahlkraft" zu (Jachmann 2021: 26). Die Stadtwelten aus dem *L'Incal*-Zyklus von Jodorowsky und Moebius dienten z. B. als Vorbild für den Film *Blade Runner* (vgl. Trommer 2016: 222).

4. Potenzial von Comic-Dystopien für den Französischunterricht

4.1 Förderung des ästhetischen Lernens

Der Vergleich der Comic-Adaptationen des Klassikers *1984* führt die große Vielfalt an zeichnerisch-stilistischen, narrativen und formal-ästhetischen Möglichkeiten des Mediums vor Augen (vgl. Fußnote 4 in Abschnitt 3). Das Lesen eines bildbasierten und multimodalen Mediums, das ein diskontinuierliches Wahrnehmen nicht nur ermöglicht, sondern geradezu dazu auffordert, bringt den Schülerinnen und Schülern eine ästhetische Erfahrung, die sie häufig nicht gewohnt sind. Damit bietet der Unterricht von Comics andere Möglichkeiten bei der Förderung des literarisch-ästhetischen Lernens (vgl. Hallet 2012: 5–7).

4.2 Förderung fachspezifischer Kompetenzen

Der Einsatz von Comics im Französischunterricht kann darüber hinaus eine Vielzahl an fachspezifischen Kompetenzen fördern, wie z. B. die funktionalen kommunikativen Kompetenzen, das Lese-Seh-Verstehen, das literarische Lernen, das interkulturelle Lernen oder die Text- und Medienkompetenz.[9] Verschiedene Autorinnen und Autoren (vgl. Küster 2016: 57 ff., Elsner 2014: 8) messen dem Einsatz von Comics ein großes Potenzial für die Medienerziehung im Kontext der allgemeinen Bildungsziele bei, da erworbene Fähigkeiten im Umgang mit dem multimodalen Medium Comic übertragbar auf digitale Medien

---

9 Morys (2018: v. a. 267 ff.) bespricht ausführlich die Kompetenzförderung durch den Einsatz von BDs im Französischunterricht. Braun und Schwemer stellen das Potenzial explizit für die Text- und Medienkompetenz dar (Braun/Schwemer 2018: 2–9).

sind und der Unterricht bei entsprechender Anleitung ein kritisches Verständnis diesen gegenüber fördern kann.

4.3 Politische Bildung

Die Popularität von Dystopien spiegelt sich nicht nur in Blockbustern und Bestellern wider, sondern auch darin, dass Inhalte dystopischer Fiktionen zu Symbolen der realen politischen Kultur werden: Demonstranten und Demonstrantinnen in Myanmar nutzen seit Februar 2021 eine Geste aus *Tribute von Panem* als Zeichen des Widerstandes gegen den Militärputsch[10]. Die Geste steht gleichzeitig auch für den Respekt und den Zusammenhalt der Demonstrierenden. Das internationale Kollektiv von Webaktivistinnen und -aktivisten *Anonymous* nutzt die Guy Fawkes-Maske, die ihren Ursprung in der Comic-Dystopie *V for Vandette* hat, wo sie als Symbol für die Revolution dient. Frauenaktivistinnen verkleiden sich auf Kundgebungen wie die Mägde aus dem *Report der Magd,* um für ihre Rechte zu kämpfen. In diesen Beispielen wird das Politische dystopischer Texte deutlich. Wie in Abschnitt 2.1 gezeigt, stellen Dystopien gegenwärtige gesellschaftliche Zukunftsvorstellungen in literarischer Form infrage. Dies gilt es im Unterricht zu bearbeiten. Die besondere Beliebtheit dystopischer Jugendromane ist aus dem Zusammenspiel der politischen Relevanz der Texte und der entwicklungspsychologischen Situation der Jugendlichen zu erklären, denn wie die Heldin oder der Held in der Dystopie befinden sich die Schülerinnen und Schüler in einer Phase der Identitätsfindung[11]. Dystopien problematisieren vorgegebene Wertesysteme und Konventionen und können so zur Reflexion und begründeten Bewertung dieser anregen. Motivierend für die Schülerinnen und Schüler ist, dass die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen mit Hilfe des literarischen Textes intensiv ist, sie aber nicht überfordert.

Die dystopischen Texte haben für die Lesenden den Reiz, im Rahmen von Fiktionalität ein sachliches und normatives Problem zu thematisieren, das zwar nah an die Lebenswirklichkeit der Rezipientinnen und Rezipienten heranreicht, aber noch so viel Abstand hält, dass eine unmittelbare Entscheidung nicht notwendig ist. Die Entlastung der Lesenden liegt also gerade darin begründet, dass sie noch Zeit haben, sich sachlich und normativ zu orientieren, um sich,

10 Bei der Geste werden die drei mittleren Finger ausgestreckt und Daumen und kleiner Finger berühren sich.

11 Ein gutes Beispiel für eine jugendliche Heldin, die die Erwachsenenrolle übernehmen muss, obwohl sie selbst noch nicht weiß wer sie ist oder wohin sie will, ist Katniss Everdeen aus *Die Tribute von Panem.*

sollte die Notwendigkeit bestehen, dem Problem zu stellen. (Schulze-Bergmann 2020[12]: o.S.).

Dystopien beständen, so Antoine St. Epondyle, um den Kampf gegen die darin dargestellten Visionen zu bestärken. Ihre dunklen Zukunftsdarstellungen befruchten die Entstehung neuer Horizonte, einer neuen Hoffnung (vgl. Epondyle 2021: 9). Die Behandlung von Dystopien im Unterricht hat optimistische Ziele.

5. Räume in Dystopien

Die Dystopie, wie jede Fiktion, hält eine große Bandbreite an Analyse-Aspekten bereit, die im Französischunterricht thematisiert werden können. Die gängigen Lehrwerke und viele didaktischen Veröffentlichungen bieten Beispielaufgaben und Unterrichtseinheiten für den Literaturunterricht an. Die Analyse der Heldin / des Helden z.B. und die Interpretation ihrer / seiner Rolle für die Handlung stellt natürlich auch für die unterrichtliche Behandlung einer Dystopie eine wichtige Fragestellung dar.[13] Dieser Beitrag rückt die Analyse des literarischen Raumes in den Fokus, weil der erzählte Raum für das Genre Dystopie eine besondere Rolle spielt und deshalb daran beispielhaft gezeigt werden kann, wie das Medium Comic Räume erzählt. Methodische und didaktische Überlegungen für die Behandlung literarischer Räume im Comic im Kontext des Französischunterrichts stellen zurzeit noch ein Desiderat dar.[14]

Auch etymologisch wird der Zusammenhang zwischen den Inhalten des Genres und der Bedeutsamkeit des Raumes deutlich: Der Begriff *Dystopie* setzt sich aus dem altgriechischen Präfix *dys-*, was ‘un-’, ‘miss-’ oder ‘übel’ bedeutet, und dem Wort *tópos*, zusammen, das mit *Ort* zu übersetzen ist. Wörtlich kann man also *Dystopie* mit ‘übler Ort’ oder ‘schlechter Ort’ übersetzen. Pommer benennt den Raum als charakteristisches Merkmal der dystopischen Erzählung:

---

12 In Schulze-Bergmann 2020 findet sich eine ausführliche Auflistung inhaltlicher Merkmale von Dystopien, die für die Literatur-Didaktik von Bedeutung ist.

13 Repräsentativ werden hier die Beiträge von Blume (2015: 40–45) und Böing (2015: 35–39) genannt, die die Analyse der Erzählperspektive und die Charakterisierung fiktiver Figuren im Rahmen des Französischunterrichts thematisieren.

14 Für die Behandlung von Comics im Französischunterrichts stellt die Methodensammlung von Nancy Morys eine gute Orientierung dar (Morys 2018: 323f.). Für die Analyse der Erzählperspektive im Comic gibt es Unterrichtsvorschläge für den Französischunterricht von Schwemer für die BD *La guerre de Catherine* (Schwemer 2019: 42f.) und *Je suis un autre* (Schwemer 2021: 26–30).

> Die postapokalyptischen und dystopischen Jugendromane zeichnen sich durch eine spezielle Konzipierung, Darstellung und Funktionalisierung des erzählten Raums aus. Der Raum ist das zentrale konstituierende Merkmal für die Einzeltexte und die gesamte Gattung. Die gleichen Typen, Darstellungsweisen und Funktionen von Raum sind in allen unterschiedlichen Texten dieser Gattung zu beobachten. (Pommer 2019: 4)

Vereinfacht kann gesagt werden, dass in Dystopien Raumtypen existieren, die in Opposition zueinanderstehen. Während z.B. der eine Raumtyp für die autoritäre oder totalitäre Gesellschaft steht, in der – abhängig vom inhaltlichen Themenschwerpunkt des Textes – Menschenrechte missachtet werden und die Zukunft als Schreckensszenario dargestellt ist, ist der andere Raumtyp der Rückzugsort oder der Bereich, in dem die Heldin oder der Held ihre / seine Freiheit bzw. die autoritäre Macht keinen Einfluss hat. Zwischen diesen beiden Raumtypen liegt eine Grenze, die überwunden und/oder ein Weg, der zurückgelegt werden muss. Dazu schreibt Pommer:

> Die Grenze trennt […] nicht nur verschiedene Räume, sondern auch die damit verbundenen Eigenschaften, Werte und Figuren. […] Durch die mit Wegen zusammenhängenden Elemente Richtung und Bewegung haben sie großen Einfluss auf den Zeit- und Handlungsverlauf im Erzähltext: Der Fortschritt einer Figur bei der Bewältigung des Weges durch den Handlungsraum spiegelt den Fortschritt der erzählten Zeit und der Handlung wider. (Pommer 2019: 66 f.)

Bei der Analyse des erzählten Raumes in Dystopien sollte im Unterricht den genannten Raumtypen und der Grenze bzw. dem Weg dazwischen Rechnung getragen werden.

5.1 Der Raum in der dystopischen Storyworld im Comic

Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung die Raumerzählung für das Medium Comic hat und wie Räume im Comic erzählt werden. Zum ersten Teil dieser Frage schreibt Schüwer:

> So ist die Raumdarstellung in Comics nicht nur ein Mittel zum visuellen Weltenbau. Sie trägt mit ihren unterschiedlichen Bauformen entscheidend dazu bei, […] Handlung […] zu vermitteln. Die Raumdarstellung in Comics kann uns als Rezipienten auf ganz unterschiedliche Weise dazu anregen, fiktionale Welten zu konstruieren – und zugleich lässt sie uns diese Welten miterleben. (Schüwer 2008: 207).

Der erzählte Raum[15] manifestiert sich im Comic auf verschiedenen Ebenen. Zum einen ist er Teil der Storyworld, d. h. der erzählten Welt: Comicfiguren agieren in Räumen, in einem Zimmer, einer Straße, einer Landschaft oder Stadt. Diese Räume sind auf eine bestimmte Art und Weise dargestellt oder über sie wird in Form eines geschriebenen Textes, als verbalsprachlicher Akt einer Figur in einer Sprechblase berichtet. Teil der Storyworld sind aber auch die Räume, die nicht dargestellt werden, weil sie außerhalb des Panelrahmens liegen (*hors cadre*) oder für die Leserin bzw. den Leser nicht wahrnehmbar sind, da sie z. B. von einer Figur im Panel verdeckt werden (*hors vue*)[16]. Der nichtdargestellte Raum erfüllt wichtige Funktionen für die Erzählung, er kann sie verdichten oder zu Überraschungsmomenten führen. Ist der erzählte Raum in den einzelnen Comicbildern ausreichend kohärent, dann ist auch die Leserin bzw. der Leser in der Lage, den nichtdargestellten Raum aufgrund des Weltwissens zu rekonstruieren und als Storyworld für die Erzählung zu imaginieren (vgl. Lefèvre 2006).

Zum anderen manifestiert sich der erzählte Raum auf der Ebene des *tableau* (Peeters 2003: 48), der „Seitenarchitektur", d. h. auf der Ebene der Gestaltung und Platzierung der Einzelbilder auf einer Comicseite. Es kommt zur Verschmelzung von erzähltem Raum in den Bildern und dem Raum, der den Bildern auf einer Comicseite gegeben wird. Es kann sich um kleine Bilder in einer Reihe oder um ein großes, die halbe Seite einnehmendes Bild handeln.

„Dans la bande dessinée, le temps est converti en espace. Ce qui vient après dans le temps de l'action se place après dans l'espace de la page ou du livre.", schreibt Thierry Groensteen und betont, dass die Leserin / der Leser eines Comics nie die Einzelbilder allein in ihrer Abfolge wahrnimmt, sondern auch die Ganzheit des Seitenlayouts betrachtet (vgl. Groensteen 2020: 727, 456 ff.). Damit

---

15 Ich möchte den Ausdruck des *erzählten Raumes* unterscheiden im Hinblick auf das Begriffspaar des *dargestellten* und *nichtdargestellten Raumes* (bzw. des *gezeigten* und *nichtgezeigten Raumes*, vgl. Adel/Klein 2016: 95 ff.). Der Begriff des *dargestellten Raumes* dient in der Comicanalyse der Beschreibung des Handlungsraumes der Storyworld. Der Begriff des *erzählten Raumes* unterstreicht die Bedeutung des Raumes für die Erzählung: Ein dargestellter Raum, wie z. B. ein Zimmer, kann ein wichtiges Element der Erzählung sein, da die Rezipientin bzw. der Rezipient z. B. in der Lage sein muss das Zimmer wiederzuerkennen, das in einem späteren Panel aus einer anderen Perspektive gezeigt wird, z. B. als Blick einer anderen Figur. Räume werden in Comics nicht nur dargestellt. Es kann auch über sie gesprochen werden, beispielsweise als geschriebener Text in einer Sprechblase oder in einem Textfeld. Auch diese Dialoge sind Teil der Narration.

16 Als Überbegriff für *hors cadre* und *hors vue* kann der Terminus *hors champ* gelten. Während sich *hors cadre* und *hors vue* auf das Einzelbild beziehen, ist der Begriff *hors champ* weiter zu fassen. Er kann sich z. B. auch auf den Zwischenraum zweier Bilder beziehen und damit die Erzählung, also auch die erzählte Zeit, einbeziehen (vgl. Groensteen 2020: 377 ff.).

bekommt die ‘Raum’-Gestaltung der Seite inhaltliche Bedeutung. Diese Idee ist übertragbar auf die Doppelseite, die Folgeseite und auf das gesamte Album (vgl. Peeters 2003: 76 ff., Schüwer 2008: 155 ff.).

5.2 Analyse des erzählten Raums im Comic

Als methodischen Zugriff für die Analyse des erzählten Raums im Comic möchte ich auf das Konzept der ‚Zeichenmodalitäten’ zurückgreifen, das in besonderer Weise dem multimodalen Charakter des Mediums Comic Rechnung trägt. Packard et al. (2019) bieten dafür die folgende Definition an:

> Eine Zeichenmodalität besteht (1) aus einer Ebene der Materialität, (2) aus einer Ebene der Form und Struktur und (3) aus einer Ebene der Bedeutungskonstruktion auf Grundlage dieser Form und Struktur im Kontext. Alle drei Ebenen beeinflussen sich wechselseitig und können nicht getrennt voneinander betrachtet werden. (Packard et al. 2019: 54).

Die multimodale Comicanalyse beschreibt im Hinblick auf eine spezifische Fragestellung alle dafür bedeutsamen semiotischen Elemente und interpretiert ihre Beziehungen untereinander. Dabei geht es nicht nur um die Beziehung zwischen Text und Bild[17], sondern auch um andere sinntragende Einheiten, Elemente wie z. B. Bewegungslinien oder die Form der Sprechblase. Aus dem bisher Gesagten lässt sich die folgende Auflistung mit den wichtigsten semiotischen Elementen für die Analyse vom erzählten Raum in Comics zusammenstellen, die im Einzelnen oder im Zusammenspiel als ‚Zeichenmodalitäten’ betrachtet werden können[18]:

a) Motive und Inhalt (welche Räume werden thematisiert?),
b) Farbe (Farb-Wahl, -Struktur, -Variationen, Schattierung etc.),
c) Seitenlayout (inkl. Einzel-, Doppel- und Folgeseite, Form des Grids[19]),
d) Textstruktur (Verlauf der Geschichte im Album),
e) Betrachter-Standpunkt (Obersicht, Normalsicht, Untersicht),
f) Raumdarstellung im Bild[20] (Tiefe, Fluchtpunkt-Raum-Darstellungen, Verschleierungs-, Farb-Perspektive, körperzentrierte Perspektive etc.),

17 Vgl. McCloud 2007: 160–163. Für die Bedeutung der Bild-Text-Beziehung für die Unterrichtsplanung im Französischunterricht siehe auch Braun/Schwemer 2018: 4f.

18 Die folgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Bei der Vielfalt an Erzählstilen im Comic ist es unmöglich, alle semiotischen Elemente, die Räume im Comic erzählen können, zu benennen.

19 Unter *Grid* versteht man die Bildergrößen und -aufteilung auf einer Comicseite.

20 Eine ausführliche Analyse der Möglichkeiten von Raumdarstellungen im Comic findet sich bei Schüwer 2008, insbesondere auf S. 83–207.

g) der nichtdargestellte Raum,
h) Bildausschnitt (Totale, Halbtotale etc.),
i) Fokalisierung,
j) Zeichenstil,
k) verbalsprachlicher Text in den Sprechblasen oder im Textfeld etc.[21]

Diese Elemente können auf unterschiedliche Art miteinander in Beziehung stehen. Packard et al. (2019) nennen Beispiele für intersemiotische Relationen in Comics: zwei ‚Zeichenmodalitäten' können sich in einem Comic gegenseitig ergänzen, zwei Teile eines Ganzen sein, sie können aber auch in Kontrast oder parallel zueinanderstehen oder ihr Verhältnis kann bedeutsam für die Erzählung sein (vgl. Packard et al. 2019: 58 ff)[22]. Im Hinblick auf die erzählten Räume in Comic-Dystopien ist zu vermuten, dass sich die ‚Zeichenmodalitäten' eines Raumtyps ergänzen und im Kontrast zu denen des anderen Raumtyps stehen.

6. Der erzählte Raum in *Préférence système* von Ugo Bienvenu

Die BD *Préférence système* von Ugo Bienvenu erschien 2019 in Paris bei den Éditions Denoël. Sie behandelt als Dystopie die Themen Totalitarismus und Posthumanismus. 2020 gewinnt *Préférence système* den *Grand Prix de la critique ACBD*. In der Begründung heißt es: „Une fascinante réflexion sur un futur pas si lointain, à la fois effrayant et magnétique".[23]

6.1 Der Inhalt von *Préférence système*

Die BD *Préférence système* spielt in Paris um 2050. Yves Mathon arbeitet für die Regierung als Anwalt für Artefakte, um sie vor der Zerstörung zu verteidigen. Alle Kulturgüter sind in dieser Zeit digital gespeichert, doch reicht die zur Verfügung stehende Speicherkapazität nicht aus, da die Produktion an oberflächlicher Mainstreamkunst ins Unermessliche gestiegen ist. Die Nachfrage entscheidet darüber, was zerstört wird. Der Zerstörungsdrang

21 Für die Charakterisierung von Comicfiguren können ‚Zeichenmodalitäten' wie z. B. Gestik, Mimik, Pathosformeln (z. B. die Gebärde des Jägers, der seinen Fuß auf das getötete Tier stellt und sich auf sein Gewehr stützt als Zeichen der Macht), Körperproportionen, Bewegungen, Handlungen, Gegenspieler, die Körperdarstellung im Raum etc. und ihre Relationen zueinander analysiert und interpretiert werden.

22 Packard et al. (2019: 61) nennen als Beispiele für intersemiotische Relationen die folgenden Schlagwörter: Erweiterung, Teil, Kontrast, Parallele und Narration.

23 In: www.acbd.fr/4626/actualites/preference-systeme-d-ugo-bienvenu-grand-prix-de-la-critique-acbd-2020/ (22.08.2021).

schreckt nicht vor Gedichten von Rimbaud oder vor Klassikern der Filmgeschichte wie *2001: Odyssee im Weltraum* von Stanley Kubrick zurück. Yves speichert illegal zur Vernichtung ‘verurteilte’ Kunstwerke und lädt diese auf die Festplatte seines Haus-Androiden Mikki. Mikki ist ein hochentwickelter Roboter, der nicht nur den Haushalt macht und Yves beim Ausräumen seines Elternhauses hilf, er trägt auch das Kind von Yves und seiner Frau Emy aus. Yves befürchtet, dass sein Vergehen entdeckt wird und Emy und er entschließen sich, zu fliehen und Paris zu verlassen. Die Flucht wird bemerkt. Auf der Verfolgungsjagt kommt es zu einem tödlichen Unfall, bei dem Emy und Yves sterben. Mikki schafft es, den Verfolgern zu entkommen und bringt auf dem Weg zu dem Landhaus, in das Emy und Yves flüchten wollten, Isi, das Kind der beiden, zur Welt. Mikki kümmert sich um Isi und erzieht sie entsprechend seiner Programmierung u. a. anhand der illegal gespeicherten Kunst-Artefakte. Zwischen Isi und Mikki entsteht eine Art Vater-Tochter-Verhältnis, mit all den Vor- und Nachteilen. Doch der Rückzugsort der beiden wird entdeckt und Mikki wird durch einen Kampfandroiden zerstört. Isi begibt sich auf den Weg nach Paris, in der Hoffnung, dass sie Mikki reparieren lassen kann. Das offene Ende könnte darauf hinweisen, dass es noch einen zweiten Band geben wird.

Der Comic kritisiert das kapitalistische System, in dem alles, auch die Kultur, unter das Joch von Angebot und Nachfrage gestellt wird. Zum anderen fragt die BD nach der Zukunft transhumaner Technologien und stellt mögliche Vor- und Nachteile einander gegenüber.

6.2 Räume in *Préférénce système*

Die BD ist geprägt von zwei Makroräumen (zum Begriff *Makroraum* vgl. Pommer 2019: 51 f.), die symbolisch einerseits für die autoritäre Gesellschaft, die in Paris angesiedelt ist, in der die Menschen überwacht werden und Yves sich für die Erhaltung von Kulturgütern meist vergeblich einsetzt (Raumtyp 1), und andererseits für den Naturraum (Raumtyp 2) stehen, in dem Mensch und Natur in Einklang leben und in dem Isi frei von den Zwängen des autoritären Systems aufwachsen kann. Die BD *Préférence système* entspricht mit diesem Gegensatzpaar und den jeweils zugeschriebenen Eigenschaften der Makroräume genretypischen Raum-Konstellationen (vgl. Pommer 2019: 58–64). Der Comic zitiert aus der empirisch erfahrbaren Welt, so dass die dystopische *Storyworld* in Paris und Frankreich verortet werden kann: Am Ende kehrt Isi in die Stadt zurück und schaut auf eine futuristisch wirkende Großstadt, aus deren Mitte der Eiffelturm herausragt. Der Gegensatz dieser

beiden Makroräume manifestiert sich auf verschiedenen Ebenen. Zunächst einmal auf der Ebene der Textstruktur.

Der Comic ist zweigeteilt: Die erste Hälfte spielt in Paris, die zweite im Naturraum um das kleine Landhaus herum. Im Makroraum Paris sind verschiedenen Handlungsräume angesiedelt, die auch als Mikroräume bezeichnet werden können: die Privatwohnung von Yves und Emy, eine leere Wohnung, die besichtigt wird, Straßenszenen in Paris, ein Ausstellungsraum und virtuelle Räume wie z. B. der Kubrick-Film. Der weitaus größte Teil der Handlung findet aber in Räumen des Gebäudes statt, in dem Yves arbeitet. Auch der Naturraum ist von verschiedenen Handlungsräumen geprägt: mehrere Innenräume im kleinen Landhaus, wie auch der Stall, und Außenräume wie der Garten, der Wald, die Lichtung, die Natur um den Bach. Zwischen den beiden Makroräumen liegt der Weg, den Mikki mit Isi als Baby zurücklegen muss, der symbolisch für die Grenze zwischen diesen beiden Welten steht.[24]

6.3 Städtische Enge versus ländliche Weite

Beispielhaft sollen hier die Räume der Arbeitsstätte von Yves in Paris den Naturräumen gegenübergestellt werden, in denen Isi aufwächst (vgl. Abb. 1 und 2).

6.3.1 Städtische Enge und Unfreiheit

Der Ort, in dem Yves arbeitet, wird nicht benannt, doch wahrscheinlich handelt es sich um eine staatliche Institution, eine Art Archiv und Gericht, in dem auch über das Löschen von Kulturgütern entschieden wird. Die meisten Bilder, die Räume dieser Institution darstellen, sind dadurch geprägt, dass sie kaum über räumliche Tiefe verfügen. Schüwer (2008: 126 ff.) spricht hier von „planimetrischer Raumdarstellung", d. h. die Figuren sind vor einer Wand platziert, so dass eine Tiefenstruktur, die durch die Zentralperspektive dargestellt werden könnte, durch die Wand nicht sichtbar wird. Das Geschehen in diesen Bildern wirkt sehr nah, da der Kopf- und Schulterbereich der Figuren in Großaufnahme und Normalsicht zu sehen sind. Die Decke und der Boden der Räume sind nicht wahrnehmbar. Die „planimetrische Raumdarstellung" kann für die Darstellung von Räumen im Makroraum Paris als ‚Zeichenmodalität' betrachtet werden, da sie in sehr vielen Innenraum-Bildern zur Anwendung kommt (vgl. die Definition in Abschnitt 5.2). Die

24 Zur Bedeutung des Weges und der Grenze in Dystopien vgl. Pommer 2019: 66 ff. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der Analyse der beiden Raumtypen in *Préférence système*.

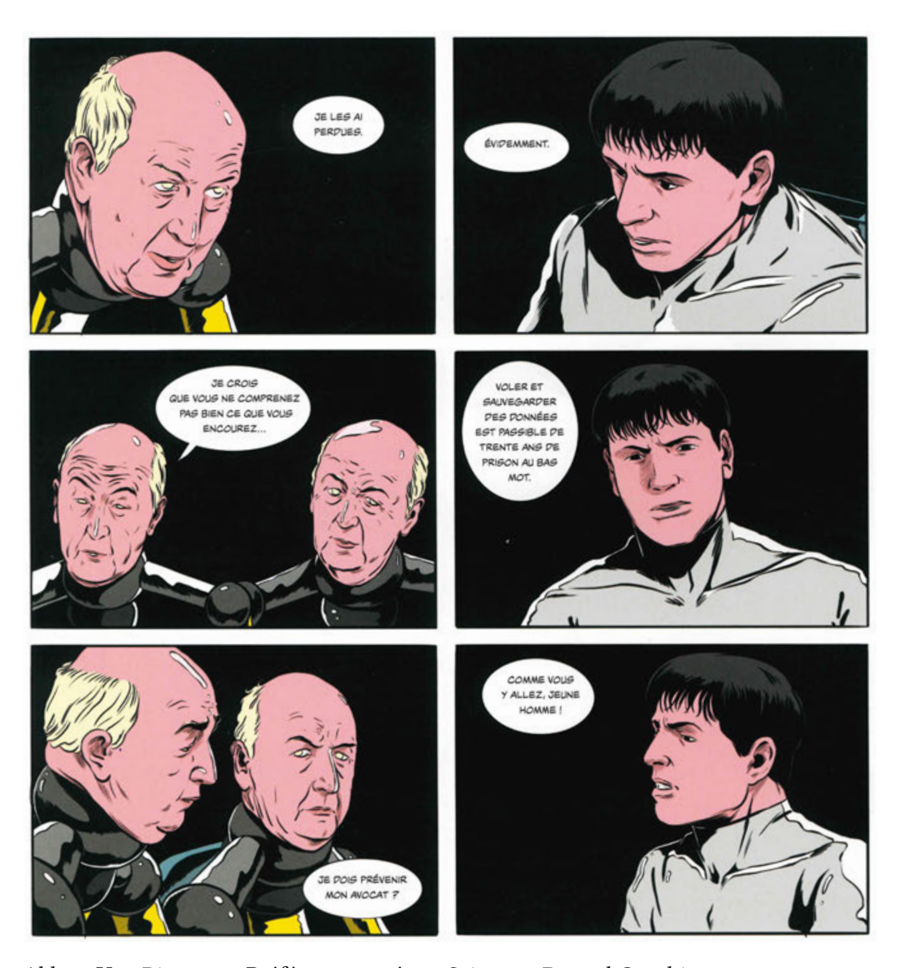


Abb. 1: Ugo Bienvenu, Préférence système, Seite 64 ©Denoël Graphic, 2019.

wahre Dimension der Räume in der Storyworld kann die Betrachterin / der Betrachter nur erahnen, sie ist *hors cadre*. Auf vielen Seiten entsteht aber ein Gefühl der Enge, da die „planimetrische Raumdarstellung“ in allen Bildern einer Seite oder sogar einer Doppelseite genutzt wird. Auch wenn die Leserin / der Leser die mögliche Dimension der Räume größer antizipiert, entsteht durch das Zusammenspiel der vielen Einzelbilder der Seite der Eindruck von Beengtheit. Hier zeigt sich der Zusammenhang zwischen dem erzählten Raum der Einzelbilder und der Architektur einer Comic-Seite. Eine weitere ‚Zeichenmodalität‘ ist die Farbgestaltung und -wahl für die Wände. Die Farben der Innenwände sind gleichmäßig ohne Schraffur, sehr

selten mit Schattierungen oder einer Struktur symbolisch für bestimmte Räume in schwarz (Verhörraum), rot (virtueller Raum), blau (Archiv), rosa (Verhandlungsraum) und beige (Gänge) aufgetragen. Die Farben wirken so unpersönlich, distanziert und uniform. In den meisten Bildern, wo die Illusion von räumlicher Tiefe geschaffen wird oder Gänge dargestellt werden, nutzt der Zeichner die Einfluchtpunkt-Perspektive[25]. Im Vergleich zur Zwei- und Dreifluchtpunkt-Perspektive beschreibt Schüwer den Raum, der mit der Einfluchtpunkt-Perspektive gezeichnet wurde, als „übersichtlich und kontrollierbar“ (Schüwer 2008: 122), was zum autoritären Charakter der Institution passt, deren Räume hier analysiert werden. Die Wirkung der Einfluchtpunkt-Perspektive gilt auch für die „planimetrische Raumdarstellung“. Die drei ‚Zeichenmodalitäten’, die hier für die Beschreibung der Raumdarstellung benutzt worden sind (planimetrische Raumdarstellung, Farbgestaltung und -wahl und Einfluchtpunkt-Perspektive), ergänzen sich im Sinne der von Packard et al. (2019) definierten intersemiotischen Relationen. Sie tragen dazu bei, dass im ersten Teil der BD eine Atmosphäre der Enge und der Unfreiheit herrscht, in der es keine Individualität gibt und die Leserinnen / Leser das Gefühl der Bedrohung, die die Hauptfigur in der Erzählung empfindet, nachvollziehen und sogar mitfühlen können.

6.3.2 Freiheit in der Natur

Die Darstellung der Räume im zweiten Teil der BD steht im Kontrast zu der im ersten Teil. Die Räume symbolisieren die Möglichkeit, sich frei zu entwickeln und zu entfalten und dabei auf Traditionen und Kultur zurückzugreifen. Die Handlung findet häufig in Außenräumen statt im Gegensatz zu den Handlungen, die sich in Paris meist im Inneren abspielen. Räumliche Darstellung mit Hilfe von Fluchtpunkt-Perspektiven sind hier die Ausnahme. Andere Darstellungsformen bringen Bildtiefe und eine größere Räumlichkeit hervor. Verschleierungs- und Farbperspektive sind in diesem Teil dominant. Die Verschleierungsperspektive imitiert unsere Wahrnehmung, die nähere Gegenstände genauer und weiter entfernte Gegenstände ungenauer erkennt. Die Farbperspektive beruht auf der Beobachtung, dass Farben in größerer Entfernung anders wirken, blasser oder auch bläulicher, als aus der Nähe (vgl.

25 Die Einfluchtpunkt-Perspektive oder auch Frontalperspektive erschafft die Illusion des Raumes, indem die Linien auf einen Fluchtpunkt am Horizont zusammenlaufen, so als ob wir in der Mitte einer geraden Straße stehen und diese hinunterschauen. Bei der Zweifluchtpunkt-Perspektive laufen die Linien auf zwei Punkte am Horizont zu, z. B. wenn man auf eine Straßenecke schaut (vgl. Schüwer 2008: 92 ff.).

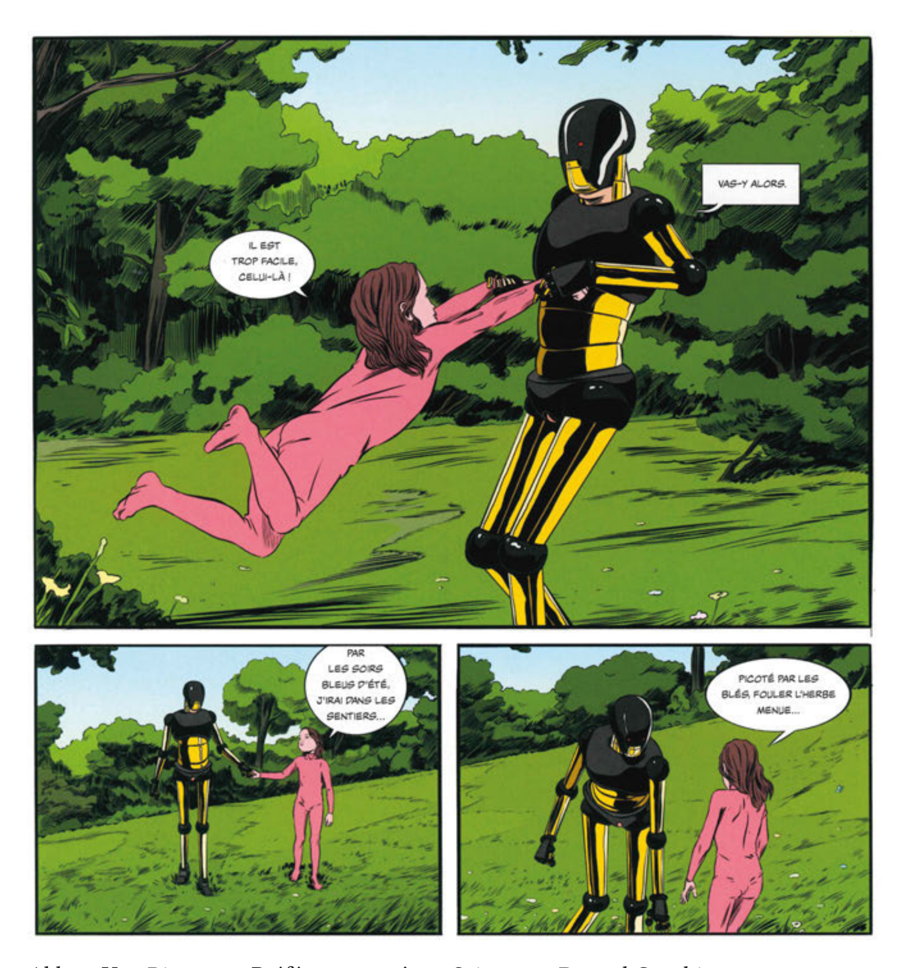


Abb. 2: Ugo Bienvenu, Préférence système, Seite 122 ©Denoël Graphic, 2019.

Schüwer 2008: 130 f.). Die Farbgestaltung und -wahl steht im Widerspruch zu der im ersten Teil. Der Naturraum ist von vielen verschiedenen Grüntönen geprägt, die durch Schattierungen und Schraffierungen die Illusion räumlicher Tiefe bewirken. Während es im ersten Teil viele Großaufnahmen der Kopf- und Schulterpartien der Figuren gibt, die die Einzelbildfläche einnehmen, dominieren im zweiten Teil bei Handlungen, die in der Natur stattfinden, die Totale oder Halbtotale, die Isi und Mikki in voller Größe zeigen. Insgesamt gibt es eine größere Vielfalt an Einstellungsgrößen. Das Größenverhältnis von Gegenständen und ihre Platzierung im Bild schafft ebenfalls Räumlichkeit. So ist Isi in einem Bild größer dargestellt als Mikki,

was die Betrachterin / den Betrachter darauf schließen lässt, dass Mikki sich weiter hinten im Raum befindet. Die hier erläuterten ‚Zeichenmodalitäten' (Verschleierungsperspektive, Farbperspektive, Farbgestaltung und -wahl sowie das Größen- und Standort-Verhältnis von Körpern im Bildraum) ergänzen sich und schaffen einen Naturraum, der durch räumliche Tiefe geprägt ist. Dieser Raum steht für die individuelle Freiheit, in der sich Isi entwickeln und groß werden kann.

7. Methodische Überlegungen für den Französischunterricht

Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit des erzählten Raumes als genrespezifisches Merkmal von Dystopien sollte bei der Analyse und Interpretation von Comic-Dystopien im Französischunterricht ab dem 5. Lernjahr ein Schwerpunkt auf die gestalterische Inszenierung des Raumes gelegt werden. Dies findet in dem hier vorgestellten dreiphasigen Unterrichtssetting in der zweiten Phase statt. In der ersten Phase erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler den Inhalt und die Aussage der BD. In der zweiten Phase analysieren sie comicspezifische Erzählverfahren, besonders die Darstellung des Raums, und deuten diese im Hinblick auf die Textaussage. In der dritten Phase schreiben sie selbst eine dystopische Erzählung, nachdem sie das Genre Dystopie in der Theorie durchdrungen haben, und diskutieren den Zusammenhang zwischen Politik und Literatur.

7.1 Phase 1: Erarbeitung des Inhalts der Comic-Dystopie

In der ersten Phase geht es zunächst darum, das Textverständnis der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. Hier kommen die gängigen Unterrichtsverfahren zum Einsatz, die im Literatur-Unterricht des Fremdsprachenunterrichts genutzt werden (vgl. Nieweler 2017: 214 ff.). Klassische *activités avant la lecture* führen in das Thema der BD ein, entlasten den themenspezifischen Wortschatz oder erarbeiten den Kenntnisstand der Lerngruppe im Hinblick auf das Genre Dystopie oder bezüglich ihrer Erfahrungen mit Comics. Als *Activités pendant la lecture* ist an Folgendes gedacht: Der comicspezifische Wortschatz wird eingeführt oder vertieft (vgl. Lange 2014: 8 f.), an geeigneten Stellen antizipieren die Schülerinnen und Schüler den weiteren Verlauf der Handlung, eine komplexe Lernaufgabe wird gestellt, genrespezifische Erzählverfahren werden analysiert, den Schülerinnen und Schülern wird die Gelegenheit gegeben, sich entsprechend ihrer individuellen Lesetempi längere Textpassagen zu erschließen und sich ggf. darüber auszutauschen. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren die Textaussage und beziehen Stellung dazu.

7.2 Phase 2: Comicspezifische Erzählverfahren, z. B. der erzählte Raum

Das Medium Comic erlaubt Schülerinnen und Schülern meist eine schnelle Orientierung in der Erzählung. Dieser Aspekt soll in der zweiten Phase genutzt werden, um comicspezifische Erzählverfahren zu analysieren und diese in Beziehung zur Textaussage und ggf. zu den analysierten genrespezifischen Erzählverfahren zu stellen. Neben der Erzähler-Perspektive ist bei Comic-Dystopien die Analyse des erzählten Raums für die Förderung der literarischen und ästhetischen Kompetenz besonders ergiebig. In einem fächerübergreifenden Unterricht mit Kunst, der räumliche Darstellungsformen und deren Wirkungen thematisiert hat, kann bei der Behandlung einer Comic-Dystopie deduktiv und analytisch vorgegangen werden[26]. Besteht in der Lerngruppe kein oder nur wenig Wissen darüber, ist es sinnvoll, induktiv zu verfahren und zunächst auf die Wirkung einzugehen, um diese in einem zweiten Schritt mit den gestalterischen Elementen des Comics zu begründen. Tabelle 3 schlägt mögliche Impulse für die induktive Vorgehensweise vor. In welchem Maße Fachbegriffe aus der Perspektivlehre eingeführt werden, ist von der Lerngruppe und der Unterrichtssituation abhängig.

Les consignes	Espace Type 1	Espace Type 2	La transition
1. Décrivez et caractérisez l'espace.			
2. Analysez l'atmosphère qui règne dans l'espace.			
3. Cherchez les éléments graphiques qui soutiennent vos perceptions (couleurs, perspectives, compositions da la planche etc.).			
4. Comparez les deux types d'espace.			
5. Analysez le rapport entre forme et fond.			
6. Jugez la manière dont les espaces soutiennent le message de la BD.			

Tab. 3 : Interprétation des espaces dystopiques dans une BD.

26 Die Schülerinnen und Schüler sollen bei dieser Vorgehensweise vorgegebene Erzählverfahren oder Darstellungsformen in der BD analysieren und die Wirkung deuten (zum analytischen Ansatz in der Literatur-Didaktik vgl. Sommerfeldt 2011: 171 ff.).

7.3 Phase 3: Eine eigene Dystopie entwickeln

Am Ende der dritten Phase steht die Lernaufgabe, selbst eine Dystopie oder zumindest ein Exposé für eine Dystopie zu entwickeln. Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich der Bedeutung des literarischen Raumes in Dystopien bewusst geworden sind, beschäftigen sie sich mit der Definition des Genres, welche die Dystopie als ins Gegenteil verkehrte Utopie beschreibt. Der Ausgangspunkt für die Lernaufgabe sind also die utopischen Ideen der Schülerinnen und Schüler für eine positive Zukunft. Bei der Reflexion über die Umsetzung ihrer Utopien in eine Dystopie werden sie sich möglicher Probleme und Gefahren bewusst. Für den Schreibprozess sollte ihnen eine Handlungsanweisung als Hilfe angeboten werden, die sowohl methodische Hinweise für den Schreibprozess (*préparer*, *rédiger*, *corriger*) als auch inhaltliche Anregungen (Ausgangskatastrophe, Thema, Charakter der dystopischen Gesellschaft, Typ der Heldin / des Helds, Räume und Grenzen etc.) beinhaltet. Nach der Präsentation der Ergebnisse sucht sich die Lerngruppe ein in den selbstgeschriebenen Dystopien angesprochenes Thema aus. Die Schülerinnen und Schüler verlassen nun die Fiktion und führen eine politische Diskussion über das Thema. Dabei soll auch die Rolle von Literatur in Bezug auf ihr Verhältnis zur Realität reflektiert werden.

8. Ausblick

Im Fokus dieses Beitrags stand die Darstellung und Bedeutung des erzählten Raums, da er für das Genre Dystopie in besonderer Weise sinntragend ist. Die Ausführungen, die in diesem Beitrag zur Analyse und zur unterrichtlichen Behandlung des Raumes in Comic-Dystopien gemacht worden sind (vgl. Abschnitt 5.1, 5.2, 7.2), sind auch auf die Räume in anderen Comic-Genre übertragbar. Am Beispiel der BD *Préférence système* von Ugo Bienvenu wurde gezeigt, wie der Raum im Comic anhand der Relationen von ‚Zeichenmodalitäten' analysiert werden kann und wie die Raumdarstellung die Handlung der Erzählung ergänzt und unterstützt. Eine ausführlichere Analyse hätte noch weitere ‚Zeichenmodalitäten' heranziehen können. Die knappen Ausführungen in Abschnitt 6.3 zeigen jedoch, wie komplex die Raumanalyse im Comic sein kann und damit verweisen sie im Kontext von Unterricht auf die Frage nach der didaktischen Reduktion. Die Wahl zwischen einem induktiven oder deduktiven Vorgehen ist zu treffen. Auch müssen aussagekräftige ‚Zeichenmodalitäten' für die Analyse des erzählten Raums für die verschiedenen Comic-Erzählungen ausgewählt werden.

Das hier vorgeschlagene Unterrichtssetting für die Behandlung von Comic-Dystopien im Französischunterricht bleibt zunächst noch allgemein. Es ist zu

wünschen, dass Unterrichtseinheiten zu konkreten BDs entständen, die ausführliche didaktische Begründungen und präzise Aufgabenstellungen liefern. Dabei wäre die Anbindung an politisch-aktuelle Sachthemen wie den Klimawandel oder die Genomforschung und konkrete Überlegungen zur Auswahl der Texte wünschenswert, z. B. zu Sachtexten, mit deren Hilfe die unterrichtliche Diskussion auf die Ebene der Sachargumentation gehoben werden kann und die gleichzeitig eine Möglichkeit für eine kreative Bearbeitung des Themas in der dritten Unterrichtsphase beinhalten. Im Hinblick auf comicspezifische Erzählverfahren wäre eine Typisierung von dystopischen Comicheldinnen und -helden anhand von Pathosformeln und ‚Zeichenmodalitäten' für das literarisch-ästhetische Lernen ein methodisches Werkzeug, das für Lehrerinnen und Lehrer sowohl bei der Auswahl einer geeigneten Comic-Lektüre als dann auch für die Analyse sehr hilfreich ist.

Die Frage nach der Verantwortung des Menschen für den Klimawandel und dessen Lösung oder die Frage nach der Rolle des Menschen in einer durch den technischen Fortschritt sich schnell verändernden Welt bewegt unsere Schülerinnen und Schüler. Frankophone Comic-Dystopien thematisieren diese Fragen auf eine spannende Art und Weise in fiktiven zukünftigen Szenarien. Zu den vielen schon existierenden faszinierenden *bandes dessinées* werden sicher noch weitere hinzukommen. Möge der Französischunterricht davon profitieren und interessante Unterrichtseinheiten dazu entwickeln.

Referenzen

Abel, Julia / Klein, Christian (2016): „Leitfragen zur Comicanalyse", in: Abel, Julia / Klein, Christian (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Berlin: Metzler, 77–106.

Abraham, Ulf (2021): „Dystopien im Deutschunterricht", in: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 287, 4–13.

Atallah, Marc (2019): „La dystopie, ou l'art de raconter nos utopies", in: Atallah, Marc (Hrsg.): *MONDES imPARFAITS.* Autour des *Cités obscures* de Schuiten et Peeters, Yverdon-les-Bains: Les Impressions Nouvelles – Maison d'Ailleurs, 45–81.

Atallah, Marc / Peeters, Benoît / Schuiten, François (2019): „Entre utopie et dystopie", in: Atallah, Marc (Hrsg.): *MONDES imPARFAITS.* Autour des *Cités obscures* de Schuiten et Peeters, Yverdon-les-Bains: Les Impressions Nouvelles – Maison d'Ailleurs, 83–127.

Bernière, Vincent (Hrsg.) (2021): *Métal Hurlant*, Band 1, Paris: Vagator Productions / Les Humanoïdes Associés.

Blume, Otto-Michael (2015): „Alles eine Frage der Perspektive, Die unterschiedlichen Erzählsituationen in Texten erkennen und analysieren", in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 136, 40–49.

Böing, Maik (2015): „Tu sais bien faire le portrait d'un personnage!, Schreibkompetenz im peer-to-peer-Feedback schulen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 136, 35–39.

Braun, Cordula / Schwemer, Kay (2018): „bandes dessinées : textes dessinés. Text- und Medienkompetenz fördern mit BD“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 151, 2–9.

Dehaut, Salomé / Larrssi, Mimoun (2018): *Bandes dessinées et dystopies urbaines*: http://dystopieetsocietesurbaines.blogspot.com/2018/11/seance-3-bulles-en-vrac-bandes.html (19.09.2021).

Dollo, Xavier / Morissette-Phan, Djibril (2020): *Histoire de la science-fiction en bande dessinée*, Paris: Les Humanoïdes Associés – Éditions Critic.

Elsner, Daniela (2014): „Wort trifft Bild… in Graphic Novels, Comics und Mangas“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 11 (2014) 3, 5–8.

Epondyle, Antoine St. (2021): „Le futur proche, un miroir déformant“, in: *Métal Hurlant,* Band 1, 8–9.

Groensteen, Thierry (2020): *Le Bouquin de la bande dessinée*, Paris: Robert Laffont.

Hallet, Wolfgang (2012): „Graphic Novels, Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117, 2–9.

Horn, Eva (2014): *Zukunft als Katastrophe*, Frankfurt a. M.: Fischer.

Jachmann, Sven (2021): „Dystopien und Endzeit sind im Comic omnipräsent“, in: *Politik & Kultur* 7–8, 26.

Küster, Lutz (2016): „Digitale Medien beim Erwerb des Französischen“, in: Küster, Lutz (Hrsg.): *Individualisierung im Französischunterricht*, Seelze: Klett/Kallmeyer, 49–66.

Lange, Ulrike C. (2014): „Mit *romans graphiques* themenspezifisch arbeiten“, in: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 2–9.

Lefèvre, Pascal (2006): „The construction of space in comics”, in: *Image and Narrative*, Online Magazine of the Visual Narrativ: http://www.imageandnarrative.be/inarchive/house_text_museum/lefevre.htm (19.09.2021).

McCloud, Scott (2007): *L'art invisible*, Paris: Delcourt.

Morys, Nancy (2018): *Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht, Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik,* Berlin: Lang.

Nieweler, Andreas (2017): „Literarische Texte“, in: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Klett, 211–217.

Packard, Stephan et al. (2019): *Comicanalyse. Eine Einführung*, Berlin: Metzler.

Peeters, Benoît (^{2}2003): *Lire la bande dessinée*, Paris: Flammarion.

Pommer, Alexander (2019): *Der Raum in der aktuellen dystopischen und postapokalyptischen Jugendliteratur*, Dissertation, Universität Wien: http://othes.univie.ac.at/56846/ (19.09.2021).

Quillien, Christophe (2017): „Luc Besson – Le rêve Valérian“, in: *Pilote: Le Journal qui s’amuse à voyager dans le temps, Méga Spirou 6, Hors-série, Spécial Valérian*, 83–85.

Sommerfeldt, Kathrin (2011): „Literatur behandeln“, in: Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.): *Spanisch Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 151–174.

Schüwer, Martin (2008): *Wie Comics erzählen, Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Schulze-Bergmann, Joachim (2020): „Dystopien aus literaturdidaktischer Sicht“, in: *Literaturkritik* 12: https://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=27429 (19.09.2021).

Schwemer, Kay (2019): *La guerre de Catherine. Handreichungen für den Unterricht*, Berlin: Cornelsen Verlag.

Schwemer, Kay (2021): *Je suis un autre – Anhand einer spannenden Krimi-BD die Text- und Medienkompetenz schulen*, Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlag.

Stoltenberg, Luise Maria (2016): „Die imaginäre Neuordnung der Gesellschaft: Literarische Utopien, Anti-Utopien und Dystopien als Elemente einer spekulativen Soziologie“, in: *Soziologiemagazin* 1, 61–74, https://www.budrich-journals.de/index.php/Soz/article/view/24670 (19.09.2021).

Trommer, Ralph (2016): „Phantasische Comics – Science-Fiction, Fantasy, Horror“, in: Abel, Julia / Klein, Christian (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler, 212–232.

Auswahl-Bibliographie: Comic-Dystopien (vgl. auch Tabelle 2)

Adam, Benjamin / Cadène, Thomas (2019): *Soon*, Paris: Dargaud.

Ameziane, Amazing / Titeux de la Croix, Sybille (2021): *1984*, Monaco: Éditions du Rocher.

Bablet, Mathieu (2016): *Shangri-la*, Paris: Ankama Éditions.

Bajram, Denis / Mangin, Valérie / Rochebrune, Thibaud de (2020): *Inhumain*, Marcinelle: Éditions Dupuis.

Biancarelli, Franck / Fogel, Benjamin (2021): „Les différents visages du Dr Dehlinger“, in: *Métal Hurlant*, Band 1: 163–175.

Bienvenu, Ugo (2019): *Préférence système*, Paris: Éditions Denoël.

Bilal, Enki (1980–1992): *La Trilogie Nikopol*, Paris: Dargaud, der 3. Band in Paris: Les Humanoïdes Associés.

Bonini, Sandrine / Merwan (2021): „E-Balade“, in: *Métal Hurlant*, Band 1: 93–103.

Coste, Xavier (2021): *1984*, Paris: Éditions Sarbacane.

Daviet, Véra / Hirlemann, Stéphane / Louis (2021): *L’homme sans sourire*, Charnay-lès-Mâcon: Bamboo Édition.

Derrien, Jean-Christophe / Torregrossa, Rémi (2021): *1984*, Toulon: Éditions Soleil.

Eckartsberg, Benjamin von / Kummant, Thomas von (2014): *Gung Ho*, Band 1, Ludwigsburg: Amigo Grafik Gbr.

Fraction, Matt / Khaled, Afif (2021): „La vie quotidienne“, in: *Métal Hurlant*, Band 1, 187–195.

Hamilton, Tim (2010): *Fahrenheit 451*, nach dem Roman von Ray Bradbury, Frankfurt a. M.: Eichborn.

Kamoun, Josée / Nesti, Fido (2020): *1984*, Paris: Éditions Grasset.

Lloyd, David / Moore, Alan (1988): *V for Vendetta*, New York: DC Comics.

Lob, Jacques / Rochette, Jean-Marc (1984): *Le transperceneige*, Paris/Brüssel: Casterman.

Lylian / Nesmo / Lerolle, Christian (2018): *Méto,* nach Yves Grevet, *La Maison*, Band 1, Boulogne-Billancourt: Glénat. Band 2 (*L'île*, 2019) / Band 3 (*Le monde*, 2020).

Maurel, Carole / Salma, Sergio (2021): „Delete“, in: *Métal Hurlant*, Band 1, 229–237.

Merwan (2019): *Mécanique céleste*, Paris: Dargaud.

Moriizumi, Takehito (2021): *1984*, Paris: Atelier Akatombo.

Moebius / Jodorowsky, Alejandro (1981): *L'Incal*, Paris: Les Humanoïdes Associés.

Muralt, Jared (2019): *The Fall*, Bd. 1, Bern: Tintenkilby.

Nault, Renée (2019): *Der Report der Magd*, nach dem Roman von Margaret Atwood, Berlin/München: Berlin Verlag / Piper.

Penet, Régis / Reboul, Anne-Laure (2017): *La tomate*, Paris: Éditions Glénat.

Perron, Julien / Waid, Mark (2021): „Replica.I“, in: *Métal Hurlant*, Band 1, 196–206.

Pontarolo, Frédéric (2021): *1984*, Neuilly-sur-Seine: Michel Lafon.

Römling, Ingo / Runberg, Sylvain (2021): „Un futur différent“, in: *Métal Hurlant*, Band 1 176–186.

Vieweg, Olivia (2018): *Endzeit*, Hamburg: Carlsen.

„Zeichne mir ein Schaf.“

Der kleine Prinz von Antoine de Saint-Exupéry als Comic-Adaption

Dietrich Grünewald

1. Vorbemerkung

Vorab muss ich klarstellen: Ich bin kein Fremdsprachenlehrer und meine Französisch-Kenntnisse sind leider sehr schmal. Ich kann mir also nicht anmaßen, Französischlehrerinnen und -lehrern konkrete Unterrichtsvorschläge zu unterbreiten. Allerdings bin ich von Hause aus Deutsch- und Kunstlehrer, habe also mit der Analyse und Vermittlung von Texten wie von Bildern zu tun, und das korrespondiert natürlich auch mit dem Französischunterricht. Der literarische Gegenstand meiner Überlegungen ist *Le Petit Prince* von Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944). Seit seinem ersten Erscheinen 1943 in New York, Saint-Exupérys Exil 1940–43, ist das Buch in über 450 Sprachen und Dialekte übersetzt worden (vgl. www.petit-prince.at/collection.htm), darunter ins Bayrische (2016) und von Lieven L. Litaer sogar in die Kunstsprache Klingonisch aus der SF-Serie *Star-Trek*; es gehört zu den meistverkauften Büchern der Welt – Zeichen der großen Akzeptanz und Beliebtheit des Buches, bei Kindern wie Erwachsenen. Die Kenntnis des Inhaltes des Buches wie seine Interpretationen kann ich wohl voraussetzen (zu verweisen sei u. a. auf Freund-Spork 2010, Guizetti 2009, Thiele 2010). Und sicher haben viele der Leserinnen und Leser das Buch schon im Unterricht eingesetzt. Ich möchte hier eine Besonderheit vorstellen: die Adaption der Geschichte als Comic-Erzählung. Ziel des Beitrages ist, die (narrative und ästhetische) Spezifik dieser Adaption im Vergleich mit dem Prätext durch die Analyse prägnanter Aspekte deutlich zu machen und dabei auch einige Anregungen für ihren Einsatz im Unterricht zu geben.

2. Der Mythos

1994 (dt. 1995) erscheint das Comic-Album *Saint-Exupéry. Sein letzter Flug* von Hugo Pratt (1927–1995). Der italienische Comic-Künstler, vor allem durch seine Serie um den Weltenbummler *Corto Maltese* (1967) bekannt, wird im Vorwort von Umberto Eco mit Saint-Exupéry in enge Beziehung gesetzt: „Es ist ungewiss, ob Saint-Exupéry flog, um zu schreiben oder schrieb, um zu fliegen." (Eco 1995: 5) Für Pratt konstantiert Eco das Gleiche: Beide sind Reisende und Geschichtenerzähler, was Pratt in besonderer Weise sensibilisert, über Saint-Exupéry zu erzählen. Pratts Comic thematisiert dessen letzten Flug, von dem er bekanntlich nicht mehr zurückkam.

Schon als Kind, als er oft zum nahgelegenen Flugfeld radelte und mit zwölf Jahren zum ersten Mal mitfliegen durfte, war Saint-Exupéry vom Fliegen fasziniert, und als er seinen Militärdienst ableistete, erwarb er 1921 den Pilotenschein, wurde – wieder im zivilen Leben – nach einigen Umwegen 1926 Postflieger der Compagnie Latécoère von Toulouse in den Senegal, zwei Jahre später Postchef in Marokko und 1929 Betriebsdirektor der Tochtergesellschaft Aéropostale in Argentinien. Fliegen war damals ein gefährliches Abenteuer. Spannend und anschaulich berichten Christoph Bec (Text) und Patrick A. Dumas (Zeichnung) darüber in ihrer Comic-Reihe *Aéropostale. Legendäre Piloten.* Band 1 ist Henri Guillaumet gewidmet, den Saint-Exupéry in einer spektakulären Aktion nach einem Absturz rettete. Band 4 widmet sich Saint-Exupéry, erzählt u. a. von seinem lebensgefährlichen Absturz mit einem Wasserflugzeug (vgl. Bec/Dumas 2021). In Buenos Airos lernt er Consuelo Gonez Carillo kennen, eine lebenslustige exzentrische Künstlerin, die er 1931 in Frankreich heiratet.[1]

Das Fliegen ist auch das Thema seiner schriftstellerischen Arbeit. 1926 erscheint mit *L'aviateur* seine erste Erzählung, 1928 der erste Roman, *Courier Sud*. Für *Vol du nuit* (1931) erhält er den *Prix Femina*. In den nächsten Jahren arbeitet Saint-Exupéry u. a. als Werbeberater für die neugegründete *Air France* und als Journalist; doch die Fliegerei zieht ihn immer wieder an. 1935, dem Jahr, in dem er seine Gönnerin Nelly de Vogüé kennenlernt, startet er mit seinem Mechaniker Prévot zum Wettbewerbsflug Paris-Saigon. In der Nacht vom 30. auf den 31. Dezember stürzt das Flugzeug in der Libyischen Wüste ab. Wunderbarer Weise sind weder er noch Prévot verletzt, aber der Öltank ist

1 Von Consuelo Saint-Exupéry (1901–1979) erscheint 2000 (dt. 2001) eine Biografie über ihren Ehemann; zur Biografie Sain-Exupéry vgl. weiterhin u. a. d'Agay 1995, Chevrier 1963, Hanimann 2013, Vircondelet 2013, Scholz 2020; vgl. auch den Dokumentarfilm Ashoff (2014).

geborsten, sie haben kein Wasser mehr. Nach einem qualvollen Marsch durch die Wüste werden sie von einem Araber gerettet.

Das Erlebnis hat Saint-Exupéry tief bewegt, neben Berichten in Zeitung und Radio wird es in *Terre des Hommes* (1939, dt. *Wind, Sand und Sterne*) literarisch verarbeitet. Und als er nach seinem Einsatz als Flugaufklärer im 1939 beginnenden Krieg, nach der Besatzung Frankreichs durch die Wehrmacht im Dezember 1940 ins Exil nach New York geht, ist es auch – wie es im Text selbst als „Panne in der Wüste Sahara" (Saint-Exupéry 1983:7)[2] angesprochen wird – Auslöser für seine Geschichte vom Kleinen Prinzen. Dieses Zusammenspiel von eigenem Erleben, philosophischer Reflexion, literarischer Umsetzung und Verarbeitung, diese Einheit von Kunst und Leben, von Realität und Fantasie, die sich in Saint-Exupérys Werk zeigt, greift auch Pratt in seiner Bildgeschichte auf. Als die USA 1942 in den Krieg eintreten, meldet sich Saint-Exupéry zu seiner Flugaufklärungseinhheit zurück. Im Juli 1944 wird die Einheit nach Korsika versetzt, und Saint-Exupéry, der seiner angeschlagenen körperlichen Verfassung wie seinem Alter zum Trotz durchsetzen konnte, als Pilot eingesetzt zu werden, startete am 31.7.1944 zu seinem letzten Aufklärungsflug.

Damit beginnt Pratts Geschichte (vgl. Pratt 1995: 21). Man sieht das Aufklärungsflugzeug, eine *Lightning P38*, über den Wolken, eingeschoben sind Panel mit dem Piloten, der in der Einsamkeit und Gefährlichkeit eines solchen Fluges seine Situation, sein Leben reflektiert, an seine Mutter, an seine Frau denkt. Pratt legt keine Biographie über Saint-Exupéry vor, keine Auseindersetzung mit seinem Werk, sondern, wie Eco es nennt, „eine phantastische Glosse über sein Leben" (Eco 1995: 5), eine Realität und Fiktion verbindende Geschichte, seine Version der Legende, des Mythos Saint-Exupèry. In *Nachtflug* (1931) hatte Saint-Exupéry erzählt, wie sein Pilot Fabien auf einem Flug in ein Unwetter gerät; auch wenn es offenbleibt: der Leser ahnt, dass er diesen Flug nicht überleben wird. Das Buch erscheint heute wie eine Prophetie für den Autor selbst. Denn heute wissen wir, dass Saint-Exupéry auf seinem letzten Flug tatsächlich von einer deutschen Messerschmidt abgeschossen wurde. 2000 wurde das Wrack nahe der Ile de Riou bei Marseille gefunden und 2004 eindeutig identifiziert (vgl. Gartzen 2008, Bach 2014). Damals war das nur eine Vermutung. Wie Fabien kommt auch Saint-Exupéry nicht zurück, ist verschollen. Pratt spinnt diese Legende aus. „Ich weiß wohl, dass ich für alle der Kleine Prinz sein soll" sinniert der Pilot (Pratt 1995: 22). „Aber das ist leider nicht der Fall."

2 Im Weiteren wird der Text (dt. Ausgabe 1983) mit T, der Comic von Sfar (dt. Ausgabe 2009) mit C (P meint Panel) zitiert.

Dann taucht er in den Wolken auf, der Kleine Prinz. „He, Antoine, bis du wegen der Sonnenuntergänge gekommen?" fragt er in Anspielung auf deren Thematisierung im Buch (vgl. T 18f.). Die Bildgeschichte durchmischt Szenen unterschiedlicher Zeiten, Erinnerungen an frühere Flüge, Ereignisse in Argentinien, das Kennenlernen seiner Frau, die Flüge über die Sahara, verbunden mit Fiktion, dem erwünschten Fantasie-Freund Kleiner Prinz in der Einsamkeit der Gefahr, mit der Präsenz und Realität des Aufklärungsfluges, gezeigt im (abbrechenden) Funkkontakt, dem Auftauchen deutscher Flugzeuge, lautmalenden Schriftzeichen für Beschuss und dann auf der letzten Seite dem perspektivischen Kleinerwerden der Lightning. Das letzte Panel (Pratt 1995: 80) zeigt bis auf einige kleine Wolken nur noch einen leeren Himmel über dem Wasser.

3. Adaptionen

Saint-Exupéry hat den ungeheuren Erfolg des *Kleinen Prinzen*, der insbesondere nach dem Ende des Weltkrieges Sehnsüchte und Gefühle der Menschen in hohem Grade ansprach, nicht mehr erlebt. Sicher trägt zur Bekanntheit des Buches auch die Verquickung mit dem Mythos, der Legende des Autors bei, doch die Parabel von Freundschaft und Liebe, die kritische Ermahnung zu einer Welt der Verständigung und des gegenseitigen Respekts, nicht belehrend, sondern einfühlsam, im Exempel vorgeführt, spricht zu Recht bis heute junge wie erwachsene Leserinnen und Leser an. So ist es nicht verwunderlich, dass neben hohen Auflagen und vielen Übersetzungen des Textes auch zahlreiche Adaptionen der Geschichte in anderen Kunstformen angeregt wurden und werden. Noch bevor die erste deutsche Übersetzung (1950) herauskam, brachte der Handpuppenspieler Rudolf Fischer den *Kleinen Prinzen* auf die Bühne seines Wandertheaters. In dem anrührenden Roman *Herzfaden*, in dem Thomas Hettche die Geschichte der Augsburger Puppenkiste erzählt, taucht auch der Kleine Prinz auf, darauf verweisend, dass das Marionettentheater 1954 die Geschichte umsetzte (vgl. Hettche 2020: 34). Neben Puppentheater, Schattentheater und Menschentheater setzen auch Vermittlungsformen wie Hörspiel und Film die Geschichte um.[3] 2015 hatte das Musical *Der Kleine Prinz* von Jochen Sautter (Libretto) und Deborah Sasson (Musik) Premiere, 2016 bringt Basti Bund die Geschichte als Schülermusical heraus. Alle diese Adaptionen sind bemüht, Charakter wie Inhalt der Erzählung zu wahren und – gemäß den Gegebenheiten der jeweiligen Kunstform – möglichst kongenial zu vermitteln.

3 Eine Zusammenstellung der Adaptionen findet sich: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_kleine_Prinz (16.02.2022).

Dagegen hat die französisch-deutsche animierte Fernsehserie (*Szenario* von Delphine Dubos, 78 Folgen, 2010–2016, deutsche Erstausstrahlung ARD, Okt. 2011) und ihre Comic-Umsetzung (Fayolle/Dorison 2012) nur wenig mit dem Original zu tun. Sie sucht vom berühmten Vorbild zu profitieren, erzählt aber, dem Titel zufolge, völlig „neue Abenteuer".[4] Beibehalten werden die Hauptpersonen (der Kleine Prinz, der Fuchs, die Schlange, die aber klischeehaft zur bösen Gegenspielerin wird) und die Reise von Planet zu Planet. Der Kleine Prinz muss sich als Held erweisen und die durch die Schlange initiierten Schäden beheben.

Auch zwei Comic-Kurzfassungen erzählen (je auf einer Seite) nicht die Originalgeschichte, setzen sie vielmehr voraus, denn sie bieten ein parodistisch-hintergründiges Spiel, das nur der verstehen kann, der die Geschichte bereits kennt. Schon der karikierende Stil zeigt an, dass es beiden Autoren um einen Spaß geht. So zeigt Phil (i.e. Philip Tägert ,*1966, Berlin) in seiner sechs Panel umfassenden, textfreien Version zunächst den Absturz des Flugzeuges, aus dem sich der Pilot retten kann und dann verwundert einem plötzlich erscheinenden Kind gegenübersteht (vgl. Phil 2001). Das wächst sich zu langer Fom aus, beugt sich und verschlingt den Piloten. Das letzte Panel zitiert die berühmte Illustration aus *Der Kleine Prinz*: die einem Hut ähnelnde Boa, die aber jetzt keinen Elefanten, sondern den Piloten verschlungen hat. Während Phil damit ironisch das Verhältnis von Pilot (gemeint: Autor Saint-Exupéry) und Figur Kleiner Prinz spielerisch kommentiert, greift Nicolas Mahler (*1969, Wien) ein aktuelles Weltproblem auf: den ständig wachsenden Abfall. Seine Geschichte umfasst zwölf Panel mit Bild und Text. Nicht das problematische Verhältnis zur Rose lässt hier den Kleinen Prinzen von seinem Planeten fliehen, sondern Abfall, der ihn unbewohnbar gemacht hat. Der Kleine Prinz flieht auf einen anderen Planeten, doch da ist es ihm zu laut, da sein Bewohner lautzählend Altglas entsorgt. Auch andere Planeten schrecken ihn ab, bis er auf die Erde kommt, dort nicht den Piloten, den Ich-Erzähler Saint-Exupéry, sondern den Ich-Erzähler Kratochvil trifft. Der Angestellte Kratochvil ist eine witzige kafkaeske Figur in surrealer Traumlandschaft (vgl. Mahler 2004), der hier in der Rolle des Piloten dem Kleinen Prinzen auf seine Bitte hin, nicht ein Schaf, sondern eine Haushaltsangestellte zeichnet, wie der Pilot mangels zeichnerischem Können als Vorstellungsbild in einer Schachtel (vgl. Mahler 2003: P9, 10). Anders der Comic, der im Weiteren näher vorgestellt werden soll, die original-bewusste Adaption des französischen Comic-Künstlers Joann Sfar (*1971, Nizza), *Der kleine Prinz. Nach der Erzählung von Antoine de Saint-Exupéry* (Sfar 2009).

4 Alle Bände tragen den Untertitel *Die neuen Abenteuer nach der literarischen Vorlage von Antoine de Saint-Exupéry.*

Adaptionen[5], gemeint sind Variationen einer Geschichte, die mit anderen künstlerischen Mitteln als denen des Originals gestaltet sind, aber dessen Intention, Inhalt, Charakter adäquat aufgreifen und vermitteln, begleiten die Kulturgeschichte der Menschheit schon immer. So ist es müßig, nach ihrer Legitimation zu fragen; sie sind existent. Schillers *Räuber* oder Goethes *Faust II* waren als Lesedramen ursprünglich gar nicht für eine Theateraufführung gedacht, und doch haben unterschiedliche Inszenierungen überzeugt, ja, werden wohl vom größten Teil des Publikums gar nicht als Adaption gesehen. Adaptionen sind keine einfachen Übertragungen. Sie sind häufig – klammern wir Hörspielfassungen einmal aus – auch visuelle Inszenierungen, wie sie die Theater- und Opernbühne, wie sie Film, aber auch Bildgeschichte vornehmen. Das Lesen eines Textes führt bei jedem Leser zur Bildung von Vorstellungsbildern im Kopf. Tatsächlich gezeigte Bilder können diese Veranschaulichung intensivieren, kann man doch davon ausgehen, dass Künstler originelle, erweiternde Bildideen heranziehen, die als Angebot die Rezeption des Lesers bereichern. Dazu kommt, dass eine Adaption immer eine subjektive Neuerzählung ist, in die Interpretation, Variation, Aktualisierung, Modifizierung etc. mehr oder weniger stark einfließen. Die Adaption ist kein Ersatz für das Original, sie steht als subjektive Neuinszenierung durchaus für sich, motiviert aber auch, sie mit dem Original zu vergleichen. Dabei werden als ‘gelungene’ Adaptionen die angesehen, die nicht nur inhaltlich dem Original getreu bleiben, sondern auch suchen, die ästhetische Qualität, nun freilich mit den eigenen künstlerischen Mitteln, kongenial zu treffen.

„Am liebsten hätte ich so angefangen: Es war einmal ein kleiner Prinz…“, schreibt Saint-Exupéry (T 13) und spricht damit an, dass seine Geschichte märchenhafte Züge hat. Und wie auch Märchen durch eine starke Bildsprache geprägt sind (was zu vielfältigen Illustrationen, Bildgeschichten, Filmen, Theaterspielen führte), so weiß auch Saint-Exupéry höchst anschaulich zu erzählen. Er will eine Geschichte für Kinder schreiben; und so belässt er es nicht bei der bildhaften Sprache, sondern bereichert den Text durch eigene Illustrationen. Auch wenn er meint, dass seine Zeichenfähigkeit unzulänglich sei, er „nicht ganz sicher [ist], ob sie [die Zeichnung] gelingt“, er probiert es, „so gut es eben geht“ (T 14). Die bekannte Taschenbuchausgabe (T) bringt nur einige wenige Illustrationen; tatsächlich hat Saint-Exupéry so viele Zeichnungen geschaffen, dass sie als relativ dichte Bildfolge alle wesentlichen Szenen, alle Akteure vor Augen stellen. Wie die Ausgabe von Isabel Pin (2018) zeigt, ist *Der kleine Prinz* eigentlich ein Bilderbuch, das Wort und Bild vereint.

5 Zur Comic-Adaption vgl. Blank 2015; Schmitz-Emans 2012a, 2012b; Trabert et al. 2015.

Noch deutlicher wird das in der Popup-Fassung der Geschichte (Duisit 2015). Sie ist ins Dreidimensionale aufzuklappen, die Bilder können tatsächlich bewegt werden durch Drehen, Klappen, Ziehen. So ist eine ganz besondere, intensiv miterlebbare Bild-Geschichte entstanden, bei der die Visualisierung das im Text Gesagte bestätigt, konkretisiert, erweitert, veranschaulicht – so wie Saint-Exupéry das ja selbst gewollt hat.

4. Joann Sfar: *Der kleine Prinz*

Wenn Joann Sfar die Erzählung nun vollständig als Bildgeschichte inszeniert, als enge Bildfolge mit Sprechblasen, so entsteht zwar eine neue, ganz eigene Geschichte, sie findet aber ihren Anstoß im Wort-Bild-Original Saint-Exupérys, zumal sich Sfar im Aussehen des Kleinen Prinzen wie der anderen Akteure an Saint-Exupérys Illustrationen orientiert. Schon Hugo Pratt hat in seinem Comic den Kleinen Prinzen in seinem Erscheinungsbild von Saint-Exupéry übernommen, bewusst zitiert (vgl. Pratt 1995: 23). Bei Sfar bekommt der Kleine Prinz – gemäß dem tradierten Kindchenschema, wie es auch die Disney-Comics und, von ihnen angeregt, viele Mangas übernommen haben, das ‘Kind’ betonend, übergroße Augen.






Abb. 1a, b, c, d: Der Kleine Prinz – visualisiert: Saint-Exupery (a), Fayolle/Dorison (b), Sfar (c), Saint-Exupery (d)[6].

Was Sfar nicht übernimmt, ist Saint-Exupérys Zelebration des Kleinen Prinzen mit Mantel (und Sternepauletten), Stiefeln und Degen. Das greift die o. g. Comic-

6 1a nach Pin 2018:11, 1b Fayolle/Dorison 2012 (in jedem Album), 1c: Sfar 2009, Titel, 1c nach Pin 2018, 45.

Serie (Fayolle/Dorison 2012) auf, um seine Heldenrolle zu betonen. Doch Sfar inszeniert den Kleinen Prinzen nicht als Helden, sondern als schlichten kleinen Jungen, grün gekleidet mit langer Hose, Hemd (oder Pullover?), langem Schal, Halbschuhen – und das kommt seiner Rolle, die er in der Geschichte spielt, mehr entgegen. Zudem zeichnete ihn Saint-Exupéry zumeist auch selbst so (vgl. Abb. 1a–d).

Zahlreiche Details des Sfar-Comics zelebrieren hommagehaft den Bezug zu den Illustrationen Saint-Exupérys, freilich mit eigenem Akzent. Das beginnt schon mit dem ersten Panel (C 1, P 1) auf der ersten Seite. Saint-Exupéry startet seine Erzählung damit, dass er als Sechsjähriger in einem Buch ein Bild einer Riesenschlange sah, die ein Wildtier verschlingt (T 5).



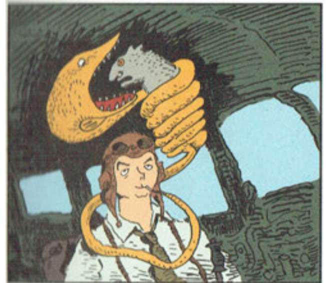


Abb. 2a, b: Die gefräßige Schlange. Saint-Exupéry (a), Sfar (b)[7].

Er setzt zum Text eine Illustration (Abb. 2a), die eine Riesenschlange zeigt. Sie hat eine Tierbeute fest umwickelt und ist im Begriff sie zu verschlingen. Sfar übernimmt die Illustration (Abb. 2b), wobei wir auch den Piloten in seinem Cockpit sehen. Die Schlange (gemeint: das Reden über sie) ist ihm aus dem Munde gekommen, einer Sprechblase gleich, wie zu schließen ist, da ihr Schwanz noch die Lippen des Piloten berührt. Das Schlangenbild wird so zu seiner visuellen Aussage, verbindet sich in den Folgepaneln mit Text (dem Bericht des auktorialen Erzählers gemäß T 5 f.), spielt die Szene als lebendige Erinnerung des Piloten durch. So droht – um die Gefährlichkeit der Szene und die erinnerte emotionale Bewegtheit des Kindes zu veranschaulichen – in P4 die Schlange, den Kopf des Piloten zu verschlingen.

7 Abb. 2a nach Pin 2018: 7, b Sfar 2009: 1, P1.



Abb. 3a, b: Saint-Exupéry: Die verdauende Schlange, von außen, im Röntgenblick[8].

Im Text berichtet der auktoriale Ich-Erzähler dann, dass so seine erste Zeichnung entstand, die er auch präsentiert (vgl. Abb. 3a). Die großen Leute, so der Erzähler, missverstehen die Zeichnung, ihre Form erscheint ihnen wie ein Hut, und das macht natürlich keine Angst. „Ich habe dann das Innere der Boa gezeichnet, um es den großen Leuten deutlich zu machen. Sie brauchen ja immer Erklärungen." (T 6) Die nächste Zeichnung (vgl. Abb. 3b) zeigt dann röntgenhaft den Blick ins Innere der Schlange: den verschlungenen, noch unverdauten Elefanten. Schon Wilhelm Busch hatte (elf Jahre vor der Entdeckung der Röntgenstrahlen 1895 durch Wilhelm Conrad Röntgen) dieses Spiel visueller Erklärung genutzt, wenn er als Kinderzeichnung des kleinen Maler Klecksel zeigt, wie ein Mann Hafergrütze isst, die sichtbar sein Inneres füllt (vgl. Busch 1884, zit. nach Ries 2007: 510). Andere Zeichner haben mit dem Motiv variierend gespielt, wie Stano Kochan, bei dem eine Schlange Wasser trinkt und dabei die Form eines Elefanten annimmt (vgl. Kochan 1974: 78 f.), oder Mose, bei dem ein Kaninchen eine Schlange vom verschlingenden Maul bis zum ausscheidenden Schwanz durchläuft (vgl. Mose 1968: 193).

8 Abb. 3a,b Saint-Exupéry 1983: 5, 6.



Abb. 3c: Sfar: Der Pilot zeichnet die Schlange[9].

Sfar zeigt uns, wie der Pilot, seine Kindheitserinnerung wiederholend, auf einen Block zeichnet (vgl. Abb. 3c) Sein Ansprechpartner ist nicht wie bei Saint-Exupéry der Leser, sondern die Schlange, der der Pilot die Zeichnung zeigt: „Macht es dir Angst?" Doch die antwortet grinsend: „Warum soll ich mich vor einem Hut füchten?" (C 2, P 1, 2) Eine visuelle Aufklärung, wie sie Abb. 3b zeigt, präsentiert Sfar uns nicht – er lässt den Piloten die Erklärung nur verbal (in der Sprechblase, C 2, P 3, 4) der Schlange und damit dem Leser geben. Damit wird Saint-Exupérys Intention, dass zum Zeichnen und zum Verstehen von Zeichnungen auch Fantasie, kreatives Mitspielen nötig ist (was er Kindern, aber nicht den Erwachsenen zutraut), betont: Das Innere der Schlange (der Elefant) bleibt initiiertes Vorstellungsbild des Rezipienten. Als der Kleine Prinz den Piloten bittet: „Bitte… zeichne mir ein Schaf!", bringt der zunächst seine Riesenschlange zu Papier (T 8, 9), wobei sich erweist, dass der Kleine Prinz 'richtig' sehen kann. „Nein! Nein! Ich will keinen Elefanten in einer Riesenschlange." heißt es im Text (T 9).

9 Abb. 3c: Sfar 2009: 1, P6.



Abb. 3d: Sfar: Der Pilot zeigt dem Kleinen Prinzen seine Schlangenhzeichnung[10].

Die Szene erzählt auch Sfar; auch hier zeichnet der Pilot seine „Hut-Schlange" (Abb. 3d). Die 'Aufllösung' gibt es auch hier nur verbal durch den Kleinen Prinzen, was der Pilot anerkennend kommentiert: „Zum ersten Mal hat jemand meine Zeichnung verstanden." (C 8, P 1) Im Text wie im Comic führt das dazu, dass der Pilot seine Schaf-Zeichnungen aufgibt und statt dessen eine Kiste zeichnet. „Das Schaf, das du willst, steckt da drin." (T 9) – als Vorstellungsbild gemäß den Wünschen des Kleinen Prinzen: „Genau so habe ich es mir gewünscht." (T 7–9, C 8–10). Der Aspekt des subjektiven Sehens, das Postulat „Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für das Auge unsichtbar.", das Geheimnis, das der Fuchs dem Kleinen Prinzen anvertraut (T 53), greift Sfar in gleicher Weise auf (C 85) und wendet es in seinem Comic an: als Spielregel für den Betrachter, auch 'in die Zeichnung hinein' und 'hinter' sie zu schauen. Man muss mitfühlen, mitdenken und – gemäß der Anforderung jeder Bildgeschichte – das starr Gezeigte im Kopf zu verlebendigen, als Co-Autor mitzuspielen. Das Märchenhafte, Mythische der Erzählung wird so verstärkt.

Zwar übernimmt Sfar nicht die gliedernde Einteilung des Textes in mit römischen Ziffern markierten 27 Kapiteln, sein Comic folgt aber Schritt für Schritt exakt Inhalt und Gliederung der Erzählung. Nur die Szene mit dem Weichensteller (T 53 f.) lässt Sfar weg; und die Episode mit dem Händler und

10 Abb. 3d: Sfar (2009): 7 (P 6).

seinen Durst löschenden Pillen (T 54 f.) wird lediglich als Sprechblasentext des Kleinen Prinzen benannt (C 86). Beides erscheint allerdings sinnvoll für den Erzählfluss. Sfar benutzt ein Layout (pro Seite drei Bildzeilen mit jeweils zwei Paneln), das er von seiner Kindheitslektüre (US-Comicsbooks der 1960er und 70er Jahre) her kennt und bereits mehrfach in seinem Comicwerk (z. B. in *Die Katze des Rabbiners*)[11] verwendet hat. Das unterstreicht den additiven ruhigen, den Märchen eigenen Erzählaufbau, den auch Saint-Exupéry bentzt. Auch Hergé (1907–1983, Autor der Comic-Serie *Tim und Struppi*) – und mit ihm die franco-belgische Schule „*ligne claire*" – gehört zu seinen Vorbildern.



Abb. 4: Sfar: Emotionen[12].

Sfar übernimmt die glatte, nicht-modulierte Farbgebung, die er stimmungsvoll, atmosphärisch, emotional einsetzt, Tages- und Nachtzeit markiert, aber auch Gefühlslagen, Angst, Trauer, Hoffen und so die Worte des Texte visuell wirkmächtig veranschaulicht (vgl. Abb. 4). Die Kontur setzt er aber lebendiger, spielerischer als Hergé ein. Karikaturistische Verzerrungen und Übertreibungen (wie bei der Darstellung der Planetenbewohner, die der Kleine Prinz auf seiner Reise trifft) ermöglichen eine betonte Darstellung von Emotionen und Charakter.

11 Deutschsprachige Ausgabe Berlin: avant 2004 ff.; zu Werk und Leben Sfars vgl. Groensteen 2013, Leroy 2015, Hausmanninger 2021.

12 Abb. 4: Sfar (2009): 98 (P3).

Die Darstellung des Kleinen Prinzen oder des Fuches ähnelt dagegen dem naiven Zeichenstil Saint-Exupérys. Der mag mangelnder Zeichenkunst entspringen, wie der Autor kokettierend schreibt (T 14); doch das Dilletantische, das ‘Unfertige’, das eben nicht das glatt Perfekte mancher künstlerischer Zeichnung von John Flaxmans Ilustrationen zu Homers *Ilias* (1793) bis zu den Superhelden-Figuren der US-Comic-Industrie vorstellt, sondern wirkt, wie schon in den Bildromanen des Genfers Rodolphe Toepffer (1799–1846) Anfang des 19. Jahrhunderts zu spüren, offener, lebendiger, näher. Es unterstreicht das ‘Kindhafte’ der Geschichte. *Der Kleine Prinz* ist zwar gemäß Auftrag als Kinderbuch gedacht (wie es auch Saint-Exupéry in seiner Widmung an Léon Werth vorweg betont, vgl. T 4), doch seine ‘Botschaft’, die Kritik an der menschlichen Gesellschaft, machen es zugleich zur Lektüre für Erwachsene, ja, so manche der philosophischen Aspekte wie der politischen Anspielungen[13] dürften für Kinder gar nicht verständlich sein. Das erklärt, warum es Versuche wie den von Pin (2018) gibt, entschlackte Versionen für Kinder herauszubringen. In der Neuübersetzung der Erzählung durch Peter Sloterdijk (2018) konstatiert der bekannte Philosoph im Nachwort: „Saint-Exupéry hat mit seiner Erzählung von dem weltall-verlorenen Kind keine Kindergeschichte geschrieben. Was uns in Form dieses seltsamen Reiseberichts vorliegt, ist die Abbreviatur eines Bildungsromans.“ (Sloterdijk 2018: 103) Er macht deutlich, wie im *Kleinen Prinzen* die Idee vom Kind (von dem „das Heil kommt“, Sloterdijk 2018: 101) der Romantik, der erzieherischen Visionen Nietzsches, der programmatischen Schrift *Das Jahrhundert des Kindes* (Key: 1900) aufscheint. Nicolas Mahler, der oben mit seinem Kurzcomic schon genannt wurde, hat diese Übersetzung illustriert – in seinem charakteristischen verkürzt-verzerrenden Stil, der sich deutlich an erwachsene Rezipienten wendet. Die Brücke zum Verständnis der Geschichte für Kinder schlagen Saint-Exupérys Illustrationen. Wenn auch Sfar (durch sein Studium der Philosophie wie der Bildenden Kunst für die Aufgabe prädestiniert) ausgesprochen gekonnt und überzeugend zeichnet, sein Stil, in Korrespondenz mit dem von Saint-Exupéry, ist in seiner klaren Anschaulichkeit von Erwachsenen wie von Kindern bestens verstehbar. Seiner Bildsprache gelingt es, die duchaus komplizierten Probleme anschaulich, wortwörtlich sichtbar zu machen. So z. B. das Verhalten der hier als Frauenwesen gezeigten Rose, das den Kleinen Prinzen zu seiner Flucht veranlasst (C 34–39), das Agieren

13 Z.B. spielt der Kleiderwechsel des türkischen Astronomen auf die von Atatürk verordnete Abschaffung der orientalischen Kopfbedeckung an (T 12, C 16), die zerstörerischen Apfelbrotbäume können als die Kriegsgegener, die Achsenmächte, die böse Saat des Faschismus (T 15–17, C 12 f.) angesehen werden; auch hier zeigt Sfar, wie der Pilot auf seinem Skizzenblock die Illustration Saint-Exupérys fertigt (C 25, P 3).

des Königs, des Eitlen, des Trinkers wie der anderen Planetenbewohner, die als Exempel der Kritik am menschlichen Verhalten vorgeführt werden.

Da geht Sfar anschaulich über den Text hinaus, wenn er in bewegter Bildfolge zeigt, wie der kleine Prinz lachend über das Dach des Flugzeuges läuft, einen Salto herunter schlägt und dann fröhlich in den sicheren Armen des Piloten landet (C 19), ein Moment des Glücks, der seine Feststellung „Ich bin doch da!“ (C 18, P 6) unterstreicht – Sfars Interpretation der Freundschaft zwischen Piloten und Kleinem Prinzen. Auch eine andere Szene stellt Sfar auf eigene erweiterende Weise dar: Der Pilot will allen Kindern der Welt die Botschaft zukommen lassen, vorsichtig zu sein, die Rose wachsen zu lassen, wie sie will, aber schlechte Pflanzen sofort auszureißen. Im Comic reist er das Blatt mit der Botschaft aus seinem Notizblock, faltet es als Papierflieger und lässt diesen fliegen (C 26).

Sfar mischt tatsächlich drei Ebenen: die märchenhafte, spielerische, die Welt des Kleinen Prinzen, die karikierend-satirische der Planetenbewohner und eine realistische des Piloten, seine ja tatsächlich todesnahe gefährliche Lage in der Wüste. Der eher realistische Stil, mit der solche Szenen gezeichnet sind (z. B. C 92: Trinken am Brunnen rettet den Piloten; Sfar übernimmt die Brunnenzeichnung Saint-Exupérys, vgl. Pin 2018: 63), macht das deutlich. Wirklichkeitsgetreu bleibt Sfar auch bei der zeichnerischen Wiedergabe des Flugzeugs, einer *Caudron Simoun*, mit der Saint-Exupéry als Postflieger unterwegs war und auch mit einer solchen Maschine in der Wüste abstürzte. Die korrekte Wiedergabe der Flugzeuge ist in den Comics von Pratt (1995) und Bec/Dumas (2021) erwartbar und wird – einschließlich der *Lockheed P-38 Lightning* – auch erfüllt, wie Vergleiche mit Fotos der Flugzeugtypen zeigen.[14] Wenn auch Sfar kein Fantasieflugzeug zeichnet (was er für die Geschichte unbeschadet hätte tun können), sondern eine wirklichkeitsgetreue Darstellung wählt, so unterstreicht er damit den realistischen Aspekt der Erzählung, sowohl hinsichtlich der biografischen Bezüge Saint-Exupérys als auch hinsichtlich der Ernsthaftigkeit der mitschwingenden Kritik. Der biografisch-korrekte Aspekt wird im Schlussteil (gemäß T Kap. XXVII, 67–69) visuell erweitert: Wir sehen, sechs Jahre später, den Piloten, wie er die Geschichte aufschreibt, wie er wieder inmitten seiner Kameraden ist, wie er überlegt, was wohl mit dem Kleinen Prinzen nach seiner erhofften Rückkehr auf seinen Planeten sein wird (C 105), aber dann auf den beiden Folgeseiten den Piloten im Cockpit eines Flugzeuges, der *Lockheed P-38 Lightning* (C 106 f.), und wir wissen, dass Saint-Exupéry hier auf seinem letzten Flug ist. Doch Sfar beendet die Geschichte damit nicht: Noch

14 Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Caudron_C.635_Simoun (05.04.2022); https://de.wikipedia.org/wiki/Lockheed_P-38 (05.04.2022).

einmal zeigt er die *Caudron Simoun* in der nächtlichen Wüste. Der Pilot schläft im Sand; noch einmal kommt der Kleine Prinz, weckt ihn, zeigt sich ihm (C 108). Vielleicht nur ein Traum, denn auf der nächsten Seite sehen wir wieder Flugzeug und schlafenden Piloten. Ihm schreibt Sfar – als Gedankenmonolog – Saint-Exupérys Bitte an seine kleinen Leserinnen und Leser zu, auf ein erneutes Erscheinen des Kleinen Prinzen acht zu geben und ihn zu benachrichtigen (gemäß T 68 f.). Dann erwacht der Pilot und sein Flugzeug ist wieder heil – und auf der letzten Seite können wir in den sechs Paneln, die uns zoomhaft nahe an das Flugzeug heranführen (der Pilot ist nicht zu sehen, sitzt also wohl im Cockpit), imaginieren, wie es abheben und die Wüste verlassen wird (C 110). Ein mehrdeutiges positives Ende der Geschichte.

5. Unterrichtshinweise

Natürlich dient der Umgang mit Lektüre – die Leserinnen und Leser dürften das besser einschätzen können als ich – der Verfestigung französisch-sprachlicher Kompetenz. Auf besondere Weise motivierend könnte der Comic (gut in Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht) dabei helfen: Wenn – je nach Klassenniveau – Episoden des französischen Comics oder der deutschen Übersetzung betrachtet werden und dann in Arbeitsblättern (die leicht am Bildschirm herzustellen sind: Comicseiten, bei denen die Sprechblasentexte gelöscht werden) die Übersetzung (Deutsch bzw. Französisch) in die leeren Blasen einzuschreiben ist. Noch mehr traut man den Schülerinnen und Schülern zu, wenn man sie bittet (ohne vorherige Kenntnis der Sprechblasentexte Sfars) selbst die leeren Sprechblasen französisch zu füllen, so wie sie meinen, sie inhaltlich aus dem Gezeigten ablesen zu können. Sinnvoll erscheint auch, Episoden des (deutschen) Comics nun französisch nachzuerzählen oder aufzuschreiben: Was kann man den Bildern an Informationen entnehmen? Wie sind die Akteure zu charakterisieren? Man kann dann – vor allem in höheren Klassen – die eigenen Texte mit dem Text Sain-Exupéry vergleichen.

Neben der Sprachverfestigung ist es natürlich deren Anwendung, der Umgang mit Lektüre, deren Analyse, deren Interpretation, die sinnvollen Unterricht auszeichnet. Der Einsatz der Bildgeschichte dabei ist ein möglicher Weg, auf sinnlich-kreative Weise vorzugehen. So mag die Präsentation einiger Panel dazu dienen, dass die Schülerinnen und Schüler die Episode sebst zeichnerisch und mit Sprechblasentexten weiterführen. Es bietet sich auch an – als gemeinsame Klassenleistung – die Zeichnungen Sfars zu nutzen, um kleine Papierfiguren zu schaffen, Flachfiguren, die an Blumendrahtstäben über eine Karton-Bühne bewegt werden können, eine Papiertheateraufführung der Erzählung, wobei

die Schülerinnen und Schüler die Dialoge/Monologe sprechen. Ebenfalls eine Klassenleistung (jedes Kapitel wird an ein Zweierteam vergeben) könnte es sein, Saint-Exupérys Text (oder auch nur Teile daraus) selbst als französischsprachigen Comic zu entwerfen.

In der o.g. Comic-Serie (Fayolle/Dorison 2012) findet sich als Zugabe in jedem Album am Schluss eine drei- oder vierseitige Episode, in der namhafte französische Comiczeichner neue Begegnungen des Kleinen Prinzen auf fernen Planeten schildern, mit nachdenklich-kritischem Akzent analog den Episoden Saint-Exupérys (z.B. in Band 1 Moebius: *Der Kleine Prinz auf dem Winkelplaneten*, Bd. 3 Convard/Griffo:, o.T., hier geht es um das Problem der Freiheit ohne jede Regeln). Das mag anregen, die Schülerinnen und Schüler zu animieren, nun auch selbst neue Episoden zu erfinden, Planeten, die der Kleine Prinz besucht und die dazu dienen, aktuelle Probleme, die den Schülerinnen und Schülern wichtig sind, kritisch aufzugreifen.

Saint-Exupéry denkt in seiner Erzählung am Schluss darüber nach, was dem Kleinen Prinzen nach seiner erhofften Rückkehr auf seinen Planeten wohl passieren mag (T 67). Diese Offenheit der Geschichte hat motiviert, das konkreter auszumalen. Ein Beispiel ist *Der kleine Prinz kehrt zurück* (Davidts 1998). Zurückgekehrt auf seinen Planeten, hilft das Schaf dem Kleinen Prinzen, die Affenbrotbäume in Schach zu halten. Dann bedroht ein entlaufener Zirkustiger seine Rose, und der Kleine Prinz reist wieder auf die Erde, um einen Tigerjäger zu finden. Davidts erfindet neue aktuelle Episoden; eine fantasievolle Hommage an Saint-Exupéry. Auch der französische Animationsfilm *Der Kleine Prinz* (2015, Regie: Mark Osborne)[15] zeichnet eine, freilich sehr düstere Fortsetzung der ursprünglichen Geschichte. Ein kleines Mädchen, das dem Zwang der karrierebedachten Mutter entfliehen will, bekommt von einem alten Mann die Geschichte des Kleinen Prinzen erzählt. Ihn zu treffen, fliegt es ins Weltall, um zu entdecken, dass der Geschäftsmann seine Besitzgier ausgedehnt und ein freiheitsloses System errichtet hat, in das auch der Kleine Prinz eingebunden ist. Er hat alles vergessen, auch seine Rose, und vegetiert nur noch als Taugenichts mit dummen Beschäftigungen dahin. Das kleine Mädchen befreit ihn aus dieser Lage, bringt ihn zurück auf seinen Planeten. Doch als er die Glasglocke von der Rose nimmt, zerfällt sie zu Staub. So unterschiedlich die Szenarien auch sind, sie mögen Exemplum sein, die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, selbst eine kleine Fortsetzungsgeschichte als Bildgeschichte (mit Sprechblasen) zu erfinden. Was erlebt der Kleine Prinz, nachdem er den Piloten und die Erde verlassen hat?

15 Vgl. Varell 2015; https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Kleine_Prinz_(2015) (16.02.2022).

6. Gegenmodell wider die Verkitschung

Es bleibt im kapitalistischen System nicht aus, dass ein Welterfolg vielfältige Vermarktungen erfährt. So ist *Der Kleine Prinz* gnadenlos verwertet worden, nicht nur – als Hommage – auf dem damaligen 50-France-Schein, sondern auch als dekoratives Motiv auf Münzen, Geschirr, Kleidung, Sofas, Leuchten, Bettwäsche etc. Die Gefahr einer Verkitschung ist da nicht weit. Mit bissiger Ironie antwortet darauf eine 2019 publizierte deutsche Bildgeschichte: *Die dicke Prinzessin Petronia* von Katharina Greve (*1972, Hamburg). Petronia ist das Gegenstück ihres Cousins, des Kleinen Prinzen, den sie herzlich hasst. Eigentlich ist sie Thronfolgerin, doch sie wird von ihrer Mutter auf einen winzigen Planeten verbannt. Kein Wunder, dass sie übellaunig ist und über alles lästert. Greve spielt mit Elementen der Erzählung von Saint-Exupéry auf witzig-parodistische Weise. Statt auf Philosophie und Empathie setzt Petronia auf knallharte Logik. Sie reist per Wurm (Gegenmodell zur Schlange, ihr einziger Mitbewohner auf ihrem Planeten) durchs All, um Neues zu erleben, was aber wenig Freude bringt. Statt, wie erhofft, Ziggy (nach Vorbild der Pop-Ikone David Bowie, vgl. sein Konzeptalbum *Ziggy Stardust*, 1971) zu begegnen, kommt sie nur ins Innere seines Planeten (vgl. Greve 2019: 31). Ihr Motto: „Mit der Lupe sieht man besser als mit dem Herzen.“ So sucht sie ihren Planeten nach Einzellern ab (Greve 2019: 6 f.). Auf dem Fleischplaneten muss sie mit Eltern und Cousin Kleiner Prinz ungeliebten Urlaub machen, nur um mitzubekommen, dass der Kleine Prinz eine Nixe bittet: „Zeichne mir ein Lammkotelett.“ (Greve 2019: 17) Auf der Titelseite des Klatschmagazins *Galaxy* sieht sie wieder ihren strahlenden Cousin, mit der Unterschrift „Der Kleine (Traum)Prinz. Liebes-Aus mit Rose? Neues Glück mit Fuchs?“, was ihr den Kommentar entlockt: „Ich muss mich doch über meinen blöden Cousin auf dem Laufenden halten, sonst wird meine Laune zu gut.“ (Greve 2019: 89) In einem Interview kommentiert Katharina Greve: „Ich finde, dass Petronia schlauer ist als ihr Cousin, […], sie ist auf jeden Fall sehr rational und sehr logisch, und sie mag Zahlen, sie mag Mathe und sie mag Naturwissenschaften und untersucht also auch ihren Planeten und ihre Umwelt naturwissenschaftlich.“ (Gerk 2019: o.p.) Für ältere Schülerinnen und Schüler mag dieses satirische Gegenmodell spannender Anlass vergleichender Diskussion sein, mag durch diesen anderen Blick helfen, den Kleinen Prinzen und sein Lebensverständnis besser zu erfassen. Das Buch von Katharina Greve kann aber auch schlicht Anstoß sein, einmal despektierlich, spielerisch, ironisch mit der Rolle des Kleinen Prinzen umzugehen – als kreative Reaktion auf seine Vermarktung, auf nur oberflächliche Rezeption, auf die Gefahr der Verkitschung. Ob Gespräch, Aufsatz oder ein eigener kleiner satirischer Comic: Der

Gegenblick sollte dazu beitragen, den Kleinen Prinzen und das, was ihm Saint-Exupéry als Vermächtnis für uns alle mitgegeben hat, klischee-frei und damit besser zu verstehen.

Referenzen

Primärliteratur

Bec, Christophe (T) / Dumas, Patrick A. (Z) [frz. 2016] (2021): *Aéropostale. Legendäre Piloten*, Bd. 4: Saint-Exupéry, dt. von Tanja Krämling, Bielefeld: Splitter.

Busch, Wilhelm [1884]: „Maler Klecksel", in: Ries, Hans (Hrsg.) ([2]2007): *Wilhelm Busch – Die Bilder-Geschichten. Historisch-kritische Gesamtausgabe,* Bd. 3, Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, 500–569.

Davidts, Jean-Pierre [frz. 1997] (1998): *Der kleine Prinz kehrt zurück*, dt. von Brigitte Große, Hamburg: Rowohlt.

Duisit, Bernard [frz. 2015] ([4]2019): *Der kleine Prinz. Das Pop-up-Buch mit vollständigem Text,* dt. von Grete und Josef Leitgeb, Düsseldorf: Karl Rauch.

Fayolle, Diane (Z) / Dorison, Guillaume (Sz) (2012): *Der kleine Prinz. Die neuen Abenteuer nach der literarischen Vorlage von Antoine de Saint-Exupéry*, 12 Bände, Köln: Balloon Egmont.

Greve, Katharina (2019): *Die dicke Prinzessin Petronia*, Berlin: avant.

Hettche, Thomas (2020): *Herzfaden, Roman der Augsburger Puppenkiste*, Frankfurt a. M.: Büchergilde Gutenberg.

Key, Ellen [schwed. 1900] (1902): *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin: S. Fischer.

Kochan, Stano (1974): „Geschichten, die das Leben schreibt", in: *Teuflische Jahre* 9, Frankfurt a. M.: Pardon-Verlagsgesellschaft, 78–79.

Mahler, Nicolas (2003): „Kratochvil ist ‚Der Kleine Prinz'", in: Alber, Wolfgang / Wolf, Heinz (Hrsg): *50. Literatur gezeichnet*, Furth: Edition Comic Forum, 16–17.

Mahler, Nicolas (2004): *Kratochvil*, Wien: Edition Selene.

Mose (1968): „o.T.", in: *Teuflische Jahre* 3, Frankfurt a. M.: Bärmeier/Nikel, 193.

Phil (2001): „Der kleine Prinz.", in: Mobo, Moga (Hrsg.): *100 Meisterwerke der Weltliteratur*, Berlin: bostel produktion, 69.

Pin, Isabel (2018): *Kinder, wenn euch ein kleiner Prinz begegnet… Antoine de Saint-Exupéry Der Kleine Prinz. Erzählt für Kinder von Isabel Pin*, Düsseldorf: Karl Rauch.

Pratt, Hugo [it. 1994] (1995): „Saint-Exupéry. Sein letzter Flug", dt. von Ludwig Webel, Stuttgart: Feest.

Saint-Exupéry [1956] (1983): Antoine de: *Der kleine Prinz*, dt. von Grete und Josef Leitgeb, Düsseldorf: Karl Rauch. (engl.: New York 1943, frz. Paris 1943/1946)

Saint-Exupéry, Antoine de (2018): *Der Kleine Prinz*, dt. von Peter Sloterdijk, illustriert von Nicolas Mahler, Berlin: Insel.

Saint-Exupéry, Consuelo de [frz. 2000] (2001): *Die Rose des kleinen Prinzen*, dt. von Bettina Röhl, München: Marion von Schröder.

Sfar, Joann [fr. 2008] (2009): *Der kleine Prinz. Nach der Erzählung von Atoine de Saint-Exupéry*, dt. von Kai Wilksen, Hamburg: Carlsen; frz. Original-Ausgabe: Sfar, Joann (2008): *Le Petit Prince*, Paris: Gallimard.

Sekundärliteratur

Ashoff, Brigitta (Buch/Regie) (2014): *Der Himmel, das Meer… Antoine de Saint-Exupéry.* Dokumentarfilm, Bayrischer Rundfunk.

Blank, Juliane (2015): *Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodel*, Berlin: Bachmann.

Chevrier, Pierre (i.e. Nelly de Vogüé) (1963): *Antoine de Saint-Exupéry*, Reinbek: Rowohlt.

D'Agay, Frédéric [it. 1994] (1995): „Saint-Exupéry oder Exil der Kindheit", in: Pratt, Hugo: *Saint-Exupéry. Sein letzter Flug*, dt. von Ludwig Webel, Stuttgart: Feest, 7–19.

Eco, Umberto [it. 1994] (1995): „Zu Hugo Pratts ‚Saint-Exupéry: Sein letzter Flug'", in: Pratt, Hugo: *Saint-Exupéry. Sein letzter Flug*, dt. von Ludwig Webel, Stuttgart: Feest, 5–6.

Freund-Spork, Walburgia ([4]2010): *Der kleine Prinz – Le Petit Prince von Antoine de Saint-Exupéry. Textanalyse und Interpretation mit ausführlicher Inhaltsangabe*, Hollfeld: C. Bange.

Groensteen, Thierry (2013): *Entretiens avec Joann Sfar*, Brüssel: Les Impressions Nouvelles.

Guizetti, Roswitha (2009): *Lektüreschlüssel zu Antoine de Saint-Exupéry: „Le Petit Prince"*, Stuttgart: Reclam.

Hanimann, Joseph (2013): *Antoine de Saint-Exupéry. Der melancholische Weltenbummler*, Zürich: Orell Füssli.

Hausmanninger, Thomas (2021): *Religion als Kultur. Das Judentum und die jüdische Identität bei Joann Sfar*, Berlin: Bachmann.

Leroy, Fabrice (2015): *Sfar So Far: Identity, History, Fantasy, and Mimesis in Joann Sfar's Graphic Novels*, Leuven: University Press.

Schmitz-Emans, Monika (2012a): *Literatur-Comics. Adaptionen und Transformationen der Weltliteratur*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.) (2012b): *Comic und Literatur: Konstellationen*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Sloterdijk, Peter (2018): „Der letzte Bildungsroman", in: Saint-Exupéry, Antoine de (Hrsg.): *Der Kleine Prinz*, dt. von Peter Sloterdijk, illustriert von Nicolas Mahler, Berlin: Insel, 101–105.

Thiele, Johannes (2010): *Alles über den „Kleinen Prinzen" und wie er seinen Weg zu den Herzen der Menschen fand*, Düsseldorf: Karl Rauch.

Trabert, Florian / Stuhlfauth-Trabert, Maria / Waßmer, Johannes (Hrsg.) (2015): *Graphisches Erzählen. Neue Perspektiven auf Liteteraturcomics*, Bielefeld: transcript.
Vircondelet, Alain (Hrsg.) (2013): *Antoine de Saint Exupéry in Bildern und Dokumenten*, Oetwil am See: Edition Olms.

Internetquellen

Bach, Solveig (2014): „Verschollen über dem Mittelmeer. Der letzte Flug des Antoine de Saint-Exupéry“, in: ntv 31.07.2014: https://www.n-tv.de/leute/buecher/Der-letzte-Flug-des-Antoine-de-Saint-Exupery-article13291841.html (20.07.2021).
Bund, Basti (2016): „Der Kleine Prinz. Schülermusical.” Stuttgart: Carus: https://www.schülermusicals.de/der_kleine_prinz_de_930.html (20.07.2021).
Capitol Theater Düsseldorf: „‚Der Kleine Prinz‘ – Das Musical”: https://www.capitol-theater.de/veranstaltung/der-kleine-prinz-das-musical.html (20.07.2021).
Gartzen, Lino von (2008): „Antoine de Saint-Exupéry. In die Geschichte abgetaucht“, in: FAZ 18.03.2008, https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/antoine-de-saint-exuperys-die-geschichte-des-raetsels-1512028.html (20.07.2021).
Gerk, Andrea (2019): „Katharina Greves Comic ‘Die dicke Prinzessin Petronia’. Die griesgrämige Cousine des ‚Kleinen Prinzen‘“. Interview mit Katharina Greve, in: Deutschlandfunk Kultur 05.04.2019: https://www.deutschlandfunkkultur.de/katharina-greves-comic-die-dicke-prinzessin-petronia-die.1270.de.html?dram:article_id=445594 (20.07.2021).
o.A.: „Der Kleine Prinz“, in: Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_kleine_Prinz (20.07.2021).
o.A.: „Joann Sfar“, in: Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Joann_Sfar (20.07.2021).
o.A.: „Der kleine Prinz (Fernsehserie)“, in: Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_kleine_Prinz_(Fernsehserie) (20.07.2021).
o.A.: „Der kleine Prinz (2015)“, in: Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Kleine_Prinz_(2015) (20.07.2021).
o.A.: www.petit-prince.at/collection.htm (09.09.2021).
RND/dpa: „Der Kleine Prinz erscheint auf Klingonisch“, in: Märkische Allgemeine online 20.08.2018: https://www.maz-online.de/Nachrichten/Kultur/Der-kleine-Prinz-erscheint-auf-Klingonisch (20.07.2021).
Scholz, Nikolaus (2020): „Eine Lange Nacht über Antoine de Saint-Exupéry. Bitte zeichne mir ein Schaf“, in: Deutschlandfunk Kultur 27.06.2020: https://www.deutschlandfunkkultur.de/eine-lange-nacht-ueber-antoine-de-saint-exupery-bitte.1024.de.html?dram:article_id=478864 (20.07.2021).
Varell, Alexander (2015): „Der Kleine Prinz – Animationsfilm. Kritik“, in: Der kleine Prinz online: https://www.exuperysprinz.de/film/der-kleine-prinz-film-2015/ (20.07.2021).

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Bisher sind erschienen:

1
Daniel Reimann, Andrea Rössler (Hrsg.)
Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht
2013, 304 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-6824-3

2
Daniel Reimann (Hrsg.)
Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch-Deutsch
Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)
2014, 292 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-6825-0

3
Christine Michler, Daniel Reimann (Hrsg.)
Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht
2016, 446 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-6876-2

4
Lieselotte Steinbrügge
Fremdsprache Literatur
Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht
2016, 134 Seiten
€[D] 49,–
ISBN 978-3-8233-8002-3

5
Ferran Robles i Sabater, Daniel Reimann, Raúl Sánchez Prieto (Hrsg.)
Angewandte Linguistik Iberoromanisch - Deutsch
Studien zu Grammatik, Lexikographie, interkultureller Pragmatik und Textlinguistik
2016, 259 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-6941-7

6
Ferran Robles i Sabater, Daniel Reimann, Raúl Sánchez Prieto (Hrsg.)
Sprachdidaktik Spanisch - Deutsch
Forschungen an der Schnittstelle von Linguistik und Fremdsprachendidaktik
2016, 188 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8014-6

7
Christoph Bürgel, Daniel Reimann (Hrsg.)
Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen
Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung
2017, 419 Seiten
€[D] 88,–
ISBN 978-3-8233-8096-2

8
Elena Schäfer
Lehrwerksintegrierte Lernvideos als innovatives Unterrichtsmedium im fremdsprachlichen Anfangsunterricht (Französisch/Spanisch)
2017, 374 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8089-4

9
Theresa Venus
Einstellungen als individuelle Lernervariable
Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache – Deskription, Korrelationen und Unterschiede
2017, 418 Seiten
€[D] 88,–
ISBN 978-3-8233-8136-5

10
Victoria del Valle Luque
Poesía Visual im Spanischunterricht
Von der literaturwissenschaftlichen Analyse zur gegenstands- und kompetenzorientierten Didaktik
2018, 311 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8170-9

11
Bernd Sieberg
Gesprochenes Portugiesisch aus sprachpragmatischer Perspektive
2018, 260 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8186-0

12
Silvia Melo-Pfeifer, Daniel Reimann (Hrsg.)
Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland
State of the art, Implementierung des REPA und Perspektiven
2018, 354 Seiten
€[D] 88,–
ISBN 978-3-8233-8189-1

13
Clémentine Abel
Ausspracheschulung
Erhebung der Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften. Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls
2018, 214 Seiten
€[D] 58,–
ISBN 978-3-8233-8264-5

14
Christian Koch, Daniel Reimann (Hrsg.)
As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna
2019, 225 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8221-8

15
Daniel Reimann, Ferran Robles i Sabater, Raúl Sánchez Prieto (Hrsg.)
Kontrastive Pragmatik in Forschung und Vermittlung
Deutsch, Spanisch und Portugiesisch im Vergleich
2019, 381 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8124-2

16
Marta García García, Manfred Prinz, Daniel Reimann (Hrsg.)
Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen
Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft
2020, 409 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8385-7

17
Lukas Eibensteiner
Transfer im schulischen Drittspracherwerb des Spanischen
Wie L2-Kenntnisse des Englischen, Französischen und Lateinischen den L3-Erwerb von perfektivem und imperfektivem Aspekt im Spanischen beeinflussen
2021, 361 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8435-9

18
Elissa Pustka (Hrsg.)
La prononciation du français langue étrangère
Perspectives linguistiques et didactiques
2021, 481 Seiten
€[D] 78,–
ISBN 978-3-8233-8428-1

19
Christian Helmchen, Sílvia Melo-Pfeifer, Julia von Rosen (Hrsg.)
Mehrsprachigkeit in der Schule
Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen
2021, 308 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8305-5

20
Cornelia Döll, Christine Hundt, Daniel Reimann (Hrsg.)
Pluricentrismo e heterogeneidade
O Ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contato e Língua Estrangeira
2022, 470 Seiten
€[D] 82,–
ISBN 978-3-8233-8487-8

22
Carmen Konzett-Firth, Alexandra Wojnesitz (Hrsg.)
Mündlichkeit im Französischunterricht: Multiperspektivische Zugänge
2022, 323 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8496-0

23
Lukas Eibensteiner, Amina Kropp, Johannes Müller-Lancé, Claudia Schlaak (Hrsg.)
Neue Wege des Französischunterrichts
Linguistic Landscaping und Mehrsprachigkeitsdidaktik im digitalen Zeitalter
2022, ca. 250 Seiten
€[D] 68,–
ISBN 978-3-8233-8477-9

24
Elissa Pustka (Hrsg.)
La bande dessinée
perspectives linguistiques et didactiques
2022, 540 Seiten
€[D] 88,–
ISBN 978-3-8233-8486-1

Pour la première fois, un ouvrage collectif traite de la bande dessinée française et francophone d'un point de vue linguistique et didactique. 17 contributions de romanistes, d'expert.e.s en bandes dessinées et d'enseignant.e.s de FLE présentent un tour d'horizon de ce vaste domaine, allant de classiques comme *Tintin*, *Astérix* ou *Les Schtroumpfs* à des publications plus récentes comme *Les Cahiers d'Esther*, *Les Vieux Fourneaux* ou la BD de non-fiction féministe. Les contributions linguistiques analysent la grammaire de l'oral mise en scène (négation, dislocations, etc.), différentes variétés (langage des jeunes, français québécois) et des problèmes de traduction. Les contributions didactiques montrent le potentiel de la BD pour l'enseignement du FLE au lycée et à l'université (notamment dans les pays germanophones).

Elissa Pustka est professeur de linguistique et de sciences de la communication à l'institut de romanistique de l'université de Vienne. Ses domaines de recherche principaux sont la phonologie du français et de l'espagnol et la linguistique de contact.


ISBN 978-3-8233-8486-1



